كلمة العدد

البحث في اللغات والآداب ثمرة التفكير، يُعمل الإنسان فيها عقله، تلك الهبة الربانية النابضة بالحيوية، والتي تطالعنا كل يوم بالجديد حول متغيرات الحياة الواسعة، يتفاعل العقل مع أجزاء الحقيقة المتناثرة عبر فضاءات الكون الفسيح، فيُشكل منها لوحات معرفية من آراء، ومواقف، وتحليلات، ووجهات نظر...ويظل البحث على مثل ذلك قائما ما دامت مقاصد الباحثين حية.

لقد عودت "الذاكرة" قراءها ومتتبعيها على إبراز الوجه المشرق للتراث اللغوي والأدبي؛ قديمه وحديثه، لا سيما في الجزائر، وستظل وفيةً لهذا العهد، ماضية في هذا الطريق آملة أن تحقق للقراء الكرام فضاء معرفيا مشبعا.

فها هي "الذاكرة" تذكر الباحثين ـ كعادتها ـ في كل مرة بواجب الوفاء لرسالة البحث العلمي من خلال محاورها الثابتة والإسهام المستمر خدمة للبحث وحفاظا على ذاكرة الأمة.

إن العدد التاسع منها يترجم حرصها على الانفتاح المعرفي وطنيا ودوليا، باللغة العربية وبغيرها, آملين أن نحقق شد انتباه القراء الكرام لما تقدمه لهم من خلاصة أبحاثهم وعصارة جهودهم.

قسمنا هذا العدد أربعة محاور هي: الأعلام والتراث، والدراسات اللغوية، والدراسات الأدبية، وتعليمية اللغة العربية، أملنا أن يجد الباحث في العدد ما يشبع نهمه العلمي والمعرفي.

هيئة التحرير

محمّد المكّي بن مصطفى بن عزّوز وآثاره.

الأستاذ: كمال مجيدي

جامعة أدرار

الملخص:

الواقف على تاريخ الأمّة الجزائريّة، يتحقّق من أنّ السّلف الّذي أجبرته الظّروف الإستعماريّ خلال القرن التّاسع عشر إلى مغادرة هذا البلد إلى تونس والمغرب ودمشق، قد أنجب خلفا كان له حضور في شتّى ميادين المعرفة، ومن هذا الخلف إخترت الشّيخ محمّد المكّي بن عزّوز، وهذا الإختيار يمليه الواجب إتّجاه علمائنا الّذين عاشوا خارج هذا البلد، وماتوا هناك، وفي الوقت نفسه توجيه الباحثين إلى الإهتمام بهؤلاء الّذين خلّفوا لنا آثارا لا يستهان بها في ميادين معرفيّة كثيرة. ومقالي هذا جاء ليقف عند مراحل حياة الشّيخ منذ ولادته إلى وفاته، وليسرد آثاره جميعها سواء أكانت مطبوعة أم مخطوطة، ما وصلنا منها وما لم يصل.

Résumé :

Mohamed El-Mekki Ben Mustapha Ben Azzouz, ses œuvres imprégnées de l'Histoire de la nation algérienne se réalisent du fait que les ancêtres poussés par le joug du colonialisme, pendant le XIX ^{e} siècle, à quitter ce pays pour la Tunisie, le Maroc et Damas, a donné naissance à une génération dotée d'un savoir dans tous les domaines. Notre choix pour Cheikh Mohamed El-Mekki Ben Azzou, faisant partie de cette génération, est dicté par notre devoir à l'égard de nos savants qui ont vécu et sont morts hors de ce pays. Il s'agit, aussi, pour nous d'orienter les chercheurs vers ceux qui nous ont légués un riche patrimoine dans divers domaines du savoir.

Notre présent article se propose d'effectuer une biographie complète et exhaustive depuis la naissance du Cheikh jusqu'à sa mort, et de faire une anthologie aussi complète qu'elle soit, de ses œuvres publiées ou manuscrites.

1-حياته:

أ-إسمه ونسبه:

هو الشّيخ محمد المكّي[1] بن مصطفى[2] بن محمد بن عزوز[3]، ولد في: 20-رمضان-1270هـ بنفطة.

ب-نشأته وطلبه العلم:

تلقى مبادئ علومه « في الزّاوية الرّحمانيّة الّتي أنشأها والده، ثمّ اِنتقل إلى جامع الزّيتونة إلى أن أصبح من كبار علمائه»[4]. وفي زاوية والده « حفظ القرآن الكريم على شيخه اللّخمي بن الصّحبي اِبن الصّغيّر، وهو لم يتجاوز الإحدى عشرة سنة»[5].

واصل تحصيله العلميّ، وقرأ على الشّيخ قاسم الخيراني (شرح الشّيخ خالد الأزهري على الآجروميّة)، و(شرح ميّرة على اِبن عاشر) في الفقه، وقرأ (الرّحبيّة) و(الدّرّة البيضاء في علم الفرائض) و(مبادئ علم الفلك) على شيخه اِبن عمّه محمّد بن عبد الرّحمان بن التّارزي بن عزّوز، وقرأ (ألفية اِبن مالك) بشروحها، و(مختصر خليل) بشروحه على يد الشّيخ النّوريّ بن أبي القاسم الزّيدي النّفطيّ، و(التّرمذيّ) على عمّه الشّيخ الأستاذ المدني بن عزّوز.[6]

اِنتقل إلى تونس عام 1292هـ-1870م، واِلتحق بجامع الزّيتونة، وأخذ القراءات السّبع على الشّيخ محمّد البشير التّوّاتي (ت 1889م)، ثمّ درس على يد بعض المشايخ من أمثال: الأستاذ محمّد النجّار (ت 1909م)[7]، وقرأ عليه (مقامات الحريريّ)، والشّيخ عمر بن الشّيخ (ت 1911م)[8]، وقرأ عليه (المحلّي على جمع الجوامع) في الأصول، و(الموطّأ)، و(مختصر السّعد)، وأمّا الشّيخ سالم بوحاجب (ت 1924م)[9]، فقرأ عليه (مغني اللّبيب) وكتب فنّ التّصريف، وبعض كتب السّيوطي. وذكر علي الرّضا الحسيني أنّ الشّيخ أخذ مختلف العلوم عن أساتذة آخرين من أمثال: الشّيخ مصطفى رضوان، والشّيخ محمّد الشّاذلي بن صالح، والشّيخ أحمد بن خوجة.[10]

وهذه الرّوافد ذات المصادر المعرفيّة المتنوّعة مكّنته من التّأليف في كثير من المعارف، كالفقه، والحديث، والقراءات، والتّصوّف، ونظم الشّعر؛ ولهذا ذكر مترجموه أنّه: أديب، شاعر، قاض، متصوّف، مصلح، عالم بالفقه والحديث، مشتغل بالسّياسة. وجعلته شيخا « متفنّنا في المعقول والمنقول والفروع والأصول (...) أجازه نحو الخمسين من أشياخه والمعاصرين له بتونس والجزائر والحرمين الشّريفين ومصر وغيرها»[11]. وذكر علي الرّضا الحسيني في مقدّمة ديوان محمّد المكّي بن عزّوز أنّه أجازه ما يقارب الثّمانين مجيزا.[12]

زار الجزائر وأخذ الطّريقة الرّحمانيّة عن شيخه محمّد بن أبي القاسم الهاملي[13]، وسلك على يديه، وذكره في قصائده الشّعريّة[14]، يقول، وهو يتحدّث عن مناقب شيخه[15]:

أَنْتُم العُمدَةَ فِي الدِّين ومن   زَايلَ الـعُـمدةَ يَلقَى العَطَبَا

يَا مُمِدَّ العَارِفِينَ الوَاصِليــ   ـنَ المجلّي عن ذويه الحجبا

يَا دَلِيلَ الحَائِرِينَ البائريــ   ـن بِعِرفَانِـكَ تَمْحُو الغَيْهَبَا

وكوّن ثلّة من المتنوّرين حملوا لواء العلم، وذاع صيتهم، وأذكر هنا الشّيخ عبد العزيز الثّعالبي (ت 1944م)، يقول علال الفاسي في كتابه (الحركات الإستقلاليّة في المغرب العربي): « وكان لهذا الشّيخ (أي: محمّد المكّي بن عزّوز) فضل في تكوين ثلّة من المتنوّرين، من بينهم الشّيخ عبد العزيز الثّعالبي»[16]. والشّيخ محمّد الخضر حسين (ت 1958م)، وهو اِبن أخته، يقول عن شيخه في كتابه (الرّحلات): «فاِنتفض الفؤاد اِشتياقا إلى زيارته المؤكّدة بواجب القربى، وحقّ الدّروس كان قد ملأ أسماعنا بجواهرها الثّمينة»[17]. ورثاه في قصيدة، مطلعها[18]:

رُبَّ شَمْسٍ طَلَعَتْ فِي مَغْرِبٍ   وَتَوَارَى فِي ثَرَى الشَّرْقِ سَنَاهَا

ج-مراحل حياته:

الباحث في المراحل الّتي مرّت بها حياة الرّجل يمكن أن يقسّمها إلى مرحلتين متباينتين، أوّلهما مرحلة ما قبل هجرته إلى أسطنبول، وثانيهما بعد هجرته إليها، والأولى تتميّز بما يلي:

1-في تونس:

أ-وقوفه بجانب الحركة الإصلاحيّة الّتي قادها خير الدّين التّونسيّ (ت 1890م)، ودعوته الصّريحة لمواجهة شيوخ الزّيتونة الّذين حاولوا عرقلة الحركة الإصلاحيّة، يقول علال الفاسي في كتابه (الحركات الإستقلاليّة في المغرب العربي)، بعد حديثه عن اِعتقال زعيم أوّل حركة وطنيّة في تونس بعد الحماية، وهو الشّيخ محمّد السّنوسي (ت 1900م)، وإبعاده خارج القطر: «وبعد سنتين من هذه الحركة ظهر في البلاد عالم جديد، هو الشّيخ المكّي بن عزّوز من شيوخ الزّيتونة السّلفيّين، فنشر في الوطن دعوة لمقاومة الشّيوخ الجامدين الّذين كانوا السّبب في عرقلة الإصلاح الّذي أراده خير الدّين، ومن بعده»[19].

ب-تولى مناصب، منها[20]:

1-منصب التّدريس بجامع الزّيتونة، وإلقاء الدّروس وإقراء بعض الكتب العلميّة في المساجد التّونسيّة.

2-منصب الفتوى بمدينة نفطة عام 1297هـ.

3-منصب قاض بالمدينة نفسها عام 1305هـ.

ج-كان دائم الزّيارة للجزائر، فهو يزورها في كلّ سنة يلقي فيها الدّروس، ويدعو الأهالي إلى مقاطعة فرنسا اِقتصاديّا، وهذه الدّعوة سبّبت له مضايقات ومتابعات من الاِستعمار الفرنسي، فطارده في تونس والجزائر، فرحل متوجّها إلى اسطنبول عام 1316هـ.

2-في اسطنبول:

وأمّا المرحلة الثّانيّة فتبدأ من هجرته إلى استطنبول إلى وفاته، ونتناولها في النّقاط التّاليّة:

أ- رحل إلى المشرق، وأقام ببنغازي مدّة، ثمّ زار مصر والحجاز والشّام، واجتمع بالعلماء، وإستقرّ به المقام باسطنبول عام 1894م[21].

ب-لم يخرج نشاطه في هذه البلاد عن التّدريس، وإلقاء الدّروس بالمساجد، فتولى بها تدريس الحديث في دار الفنون ومدرسة الواعظين[22]، وأسند إليه تدريس التّفسير، خلفا للشّيخ إسماعيل حقّي بعد وفاة هذا الأخير.

ج-ألقى الدّروس في هاتين المدرستين باللّغتين العربيّة والتّركيّة[23].

د-وفاته: مرض الشّيخ محمّد المكّي بن عزّوز عام 1915م، ولازمه المرض أربعة أشهر، ثمّ إنتقل إلى جوار ربّه يوم الخميس الثّاني من شهر صفر سنة 1915م، ودفن بمقبرة (يحيى أفندي) الكائنة بمنطقة (أورته كوي) في مدينة اسطنبول[24].

2-آثاره:

آثار الرّجل كثيرة وذات معارف متنوّعة الواقف على عناوينها يتحقّق من أنّ صاحبها له باع لا يستهان به في مجالات معرفيّة كثيرة، أحصى علي الرّضا الحسيني هذه الآثار فألفاها ثلاثة عشر ومائة مؤّلفا، ذكر منها البغدادي في كتابه (إيضاح المكنون) واحد وسبعين مؤلّفا، مضيفا إليها مؤلّفين إثنين لم يذكرهما علي الرّضا الحسيني؛ أي بنسبة: 63،47 % من مجموع الآثار. وبهذا نقول: إن العدد الإجمالي لآثار الشّيخ محمّد المكّي بن عزّوز خمسة عشر ومائة مؤلّفا، وللوقوف على هذه الآثار في مظانّها، إرتأيت أن أستعين بهذا الجدول التّوضيحي، مقارنا فيه بين ما ذكره علي الرّضا الحسيني في كتبه[25] وأثبته البغدادي في (إيضاح المكنون)[26].

آثاره في كتب الأستاذ علي الرّضا الحسيني	آثاره في كتاب (إيضاح المكنون) للبغدادي	الجزء/ الصّفحة
01-الأجوبة المكّية عن الأسئلة الحجازيّة	لم يذكره	-
02-الإحتواء في جواب من سأل عن الإستواء	لم يذكره	-
03-إختصار الشّفا	لم يذكره	-
04-الأربعون المكّيّة	لم يذكره	-
05-إرشاد الحيران في خلاف قالون وعثمان	إرشاد الحيران في خلاف قالون لعثمان	1/ 60.
06-إسعاف الأخوان في جواب السّؤال الوارد من داغستان		1/ 78.
07-أصول الحديث	لم يذكره	-
08-أصول الطّرائق وفروعها وسلاسلها	أصول الطّرق وفروعها وسلاسلها	1/ 92.

09-إقناع العاتب في آفات المكاتب		1/ 113.
10-الإنباه بمعنى الحبّ في الله والبغض في الله		1/ 130.
11-اِنتهاز الفرصة في مخاطبة عالم "متقنّن" قفصة	اِنتهاز الفرصة في مذاكرة متقنّن قفصة	1/ 131.
12-الإنصاف في تحريم الصّور ولو مأخوذة بالفوتوغراف		1/ 143.
13-الإيوان في مذاكرة الأحبّة بالقيروان	لم يذكره	–
14-إيضاح الأكوان في مذاكرة الأحبّة بالقيروان	لم يذكره	–
15-برنامج دول الإسلام	لم يذكره	–
16-بروق المباسم في ترجمة محمّد بن أبي القاسم		1/ 177.
17-بطاقة العقائد	لم يذكره	–
18-بهجة الشّئقين، منظومة لمصطفي بن عزّوز شرح المكّي		1/ 201
19-تاريخ الملوك العادلين	لم يذكره	–
20-التّخت في إرشاد المنقب على معنى البخت		1/ 269.
21-تذكرة المنصفين في أنّ المكتشفات الجديدة لا تكذّب الدّين		1/ 277.
22-تعديل الحركة في عمران المملكة	لم يذكره	–
23-التّفريج بحلّ الإشكال في صلاة التّراويح		1/ 301
24-التّفصيل الجامع في رفع الأصوات بالأمداح في المجامع	لم يذكره	–
25-تفهيم لمن جهل معنى القلب السّليم		1/ 313.
26-التّفصيل والجامع في رفع الأصوات بالأمداح في الجوامع	لم يذكره	–
27-التّفهيم لمن جهل معنى القلب السّليم		1/ 313.
28-التّقرار المهذّب في حلّ تراجم الجوهر المرتّب.	التّقرار المهذّب في الهيئة	1/ 313.
29-تلخيص الأسانيد-وهو الثّبت المختصر		1/ 317.
30-تنبيه الحيّ في أنّ العمل بالحديث ليس من الاِجتهاد في شيء	لم يذكره	–
31-التّنزيه عن التّعطيل والتّشبيه		1/ 329.
32-تنظيف الوعا من سوء الفهم في آية ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلإِنسَانِ إِلاَّ مَا سَعَى﴾		1/ 330.
33-تنوير الحوالك في أنّ رفع اليدين في الصّلاة هو الرّاجح في مذهب مالك		1/ 333.
34-تهذيب التّفاسير القرآنيّة		1/ 341.
35-الثبت الجامع	لم يذكره	–

36-ثبوت كرامات الأولياء	لم يذكره	–
37-جائلة الأوطان في أنّ تحريك الأصبع ملعبة للشّيطان	لم يذكره	–
38-الجواب المنصور في سؤال الدّقتور		1/ 373.
39-الجوهر المرتّب في العمل بالرّبع المجيب		1/ 384.
40-حاشيته على صغرى السّنوسي	لم يذكره	–
41-اليقظان في أنّ الصّلاح والفساد يسريان من الخلّان	حزم اليقظان في أنّ الصّلاح والفساد يسريان من الخلّان	1/ 402.
42-الحقّ الصّريح في المناسك على القول الصّحيح		1/ 409.
43-حقيقة الأمر في تحريم البيرة والتّداوي بما فيه خمر		1/ 411.
44-الدّراية بما ليس في رأس آية	لم يذكره	–
45-ديوان اِبن عزّوز " شعاع الأدب "	ديوان اِبن غزّوز	1/ 476.
46-الذّخيرة المكّية في الخزانة المدنيّة		1/ 542.
47-الذّخيرة السّنيّة في الخزانة المدنيّة	لم يذكره	–
48-رائد النّعجة فيمن تعجّب من قولنا السّدل بدعة	لم يذكره	–
49-الرّحلة الجزائريّة		1/ 550.
50-الرّحلة الهامليّة	لم يذكره	–
51-ردّ الذّاهب فيما يقلّد وما لا يقلّد من المذاهب		1/ 553.
52-الرّشفة الهنيّة في المذاكرة المأمونيّة		1/ 575.
53-رفع اللّكّة في المحاكمة بين عالمي مكّة		1/ 580.
54-رفع النّزاع في معنى التّقليد ومعنى الإتّباع	رفع النّزاع في بيان معنى التّقليد ومعنى الإتّباع	1/ 581.
55-رفع الهوس في صلاة الصّبح وقت الغلس		1/ 581.
56-الرّياض البواسم في رواية حفص عن عاصم	الرّياض البواسم في رواية حفص عن عاصم في القراءات	1/ 600.
57-الزّاهر في إجابة الأخ محمّد الطّاهر		1/ 607.
58-الزّلف في ترجيح تقويض السّلف على تأويل الخلف		1/ 614.
59- لم يذكره	السّقاية فيما ليس برأس آية	2/ 19.
60-السّلوى والمنّ في مواضع حسن الظّنّ وسوء الظّنّ		2/ 26.
61-السّيف الرّبّاني في عنق المعترض على الغوث الجيلاني		2/ 35.
62-شارقة الأنوار بالأدعية الصّحيحة في الآثار		2/ 38.
63-شرح حديث كميل بن زياد في الرّدّ على الطّبيعيّين	لم يذكره	–
64-صادق النّبا في عقوبة صاحب الرّبا		2/ 62.
65-الصّفح السّعيد في اِختصار الأسانيد	لم يذكره	–

66-رسالة في أصول الحديث	لم يذكره	-
67-طبقات المحدّثين		2/ 80.
68-طريق الجنّة في تحلية المؤمنات بالفقه والسّنّة		2/ 85.
69-طريق السّلامة في هيئات النّاس يوم القيامة		2/ 85.
70-طيّ المسافة إلى دار الأمن من المخافة		2/ 89.
71-عقيدة الإسلام	لم يذكره	-
72- لم يذكره	على المسافة إلى دار الأمن من المخافة	2/ 89
73-العلم الأخضر في مطارحات السّيّد الأخضر	لم يذكره	-
74-عمدة الأثبات في الإتّصال بالفهارس والأثبات	لم يذكره	-
75-عمدة الشّيوخ في النّاسخ والمنسوخ	لم يذكره	-
76-الفانوس الدّائر على أنوار السّائر		2/ 154.
77-الفائدة في تفسير سورة المائدة	الفائدة في معنى وإعراب آية المائدة	2/ 154.
78-فتح الخلّاق في إستكمال الإسلام لمحاسن الأخلاق		2/ 161.
79-فتح السّلام في نجاة من لم تبلغهم دعوة الإسلام		2/ 166.
80-فتح القيّوم في وجوب الفاتحة على المأموم		2/ 169.
81-الفرائد في شرح بطاقة العقائد		2/ 183
82-قواطع المريد	ذكر أنّها لمحمّد ابن عزّوز الشّريف الحسني التّونسي المتوفّى 1233هـ.	2/ 241.
83-القول القيّم في حال ابن تيمية وابن القيّم		2/ 251.
84-كتاب في الحديث مرتبة على حروف المعجم في أسلوب الجامع الصّحيح وفي الأحاديث الصّحيحة المرويّة في البخاري ومسلم	لم يذكره	-
85-كشف الباس في كلمات يقولها كثير من النّاس		2/ 257.
86-المبرّة في أنّ القبض في الصّلاة هو مذهب إمام دار الهجرة		2/ 424.
87-مجمع الأسانيد.		2/ 436.
88-المرشد لمن يجد المرشد		2/ 468.
89-مروي الظّماء في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾		2/ 470.
90-مزيل الإشكال في آية ﴿وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ﴾ في سورة الأنفال		2/ 471.
91-مسامرة الضّيف في المفاخرة بين الشّتا والصّيف	لم يذكره	-
92-المسألة المهمّة في سبب إختلاف الأئمّة		2/ 477.

93-المسلك الأزفر في بيان الحجّ الأكبر		2/ 479.
94-مصرع الأوابد في بيان خطأ الرّجال الثّلاث المهدي والكافي وعابد.	لم يذكره	-
95-مغانم السّعادة في أنّ العلم أفضل أنواع العبادة		2/ 519.
96-المقالات العزّونيّة في الأدب		2/ 533.
97-مقامة المفاخرة بين الصّيف والشّتاء		2/ 539.
98-مناسك	لم يذكره	-
99-مناقب الرّجال الخلوتيّة		2/ 561.
100-المنبّهات بحكم ذبائح القبور والمزارات	المنبّهات لحكم ذبائح القبور والمزارات	2/ 566.
101-مورد المحبّين في أسماء سيّد المرسلين		2/ 605.
102-النّجدة في زجر من تهاون بأحكام العدّة		2/ 626.
103-النّصح الثّمين في زلقات العامّة وبعض المتطلّبين	لم يذكره	-
104-النّصيحة الجدّية	لم يذكره	-
105-النّصيحة في الصّلاة المفروضة الصّحيحة	لم يذكره	-
106-النّشر والطّيّ في حبلى ماتت وجنينها حيّ		2/ 648.
107-النّصّ المتين في زلقات العامّة وبعض المتعلّمين	لم يذكره	-
108-نظم الجغرافيّة الّتي لا تتحوّل بمغالبة الدّول	لم يذكره	-
109-نظم جمع الجوامع	لم يذكره	-
110-النّفحات الرّحمانيّة في مناقب رجال الخلوتيّة	لم يذكره	-
111-النّفحة الحجازيّة في الأجوبة البنغازيّة		2/ 668.
112-الهلال في بيان حركة الإقبال (في علم الميقات)		2/ 729.
113-هيئة النّاسك في أنّ السّدل في الصّلاة ليس مذهب الإمام مالك		2/ 730.
114-وابل الغمامة في إفراد الإقامة	لم يذكره	-
115-وجوب طاعة الرّسول-صلّى الله عليه وسلّم-	لم يذكره	-

خلاصة:

والّذي نستنتجه ممّا ذكرناه من قبل ما يلي:

-محمّد المكّي بن عزّوز علم من أعلام العصر الحديث، اِمتدّت حياته من بداية النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر إلى بداية العقد الثّاني من القرن العشرين، وهذه الفترة عرفها العالم العربي والإسلامي عامّة، والمغرب العربيّ خاصّة بتدنّي

الأوضاع السّيّاسيّة والإقتصاديّة والإجتماعيّة، وهذه الظّروف كان لها الأثر البالغ على حياة الشّيخ، فوقف داعيًا إلى الإصلاحات الّتي نادى بها روّاد تونس، ومناهضا الإستعمار الفرنسي وداعيا إلى مقاطعته إقتصاديًا.

-كان للبيئة الّتي نشأ فيها الشّيخ الأثر الكبير في تكوينه؛ فهذه البيئة ضمّت روادا نهضويّين، ذاع صيتهم، وكان لهم حضور في الميادين السّياسيّة والثّقافيّة والإجتماعيّة، فعاش الشّيخ عصرهم وتأثّر بهم، وأثّر في غيرهم، وكانت هذه البيئة رافدا من الرّوافد الّتي رفدت فكر الشّيخ محمّد المكّي بن عزّوز ومعرفته.

-الفترة الّتي عاشها في اسطنبول، والممتدّة على مدار إحدى وعشرين سنة، هي فترة غنيّة جدا، ألّف فيها الكثير من مؤلّفاته، هذه المؤلّفات الّتي ضاع معظمنا بين المكتبات العامّة والخاصّة، وتنقّلت بين مكتبات اسطنبول والقاهرة ودمشق وبغداد وتونس والمغرب، وفي هذا البلد الأخير، وبالضّبط في تطوان إستقرّت مكتبه الضّخمة الّتي تنقّلت إلى هذه المدينة بواسطة التّجّار والورّاقين،[27]، ولا نستبعد أنّها بيعت هناك.

-الشّيخ كما تشهد بذلك آثاره الّتي خلّفها وبلغت خمس عشرة ومائة مؤلّفا، يمكن أن نعدّه فقيها، مفسّرا، محدّثا، مصلحا، متصوّف، مؤرّخا، أديبا، شاعرا.

الهوامش:

---

[1] -وإسم المكّي أطلقه عليه عمّه الشّيخ محمّد المدني بن عزّوز تيمّنا بأبي طالب المكّي صاحب (قوت القلوب).

ينظر: ديوان محمّد الكّي بن عزّوز: جمعه علي الرّضا الحسيني، دار الفارابي المعارف، الطّبعة الأولى، دمشق: 1427هـ-2006م: 14.(المقدّمة)

[2] -مصطفى بن محمّد بن عزوز العالم الولي العارف بالله الفقيه النّقي الصّوفي (...) دخل هذا الولي القطر التّونسي، وبثّ الطّريقة الرّحمانيّة (...) وأحدث زاوية نفطة، وصار له أتباع كثيرون.

-شجرة النّور الزّكيّة في طبقات المالكيّة: الشّيخ محمّد بن محمّد بن عمر بن قاسم بن مخلوف، خرّج حواشيه وعلّق عليه عبد المجيد خيّالي، دار الكتب العلميّة، الطّبعة الأولى، بيروت: 1423هـ-2003م: 1/ 559.

-ويذكر عادل نويهض في كتابه (معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتّى العصر الحاضر) بعضا من آثاره، منها: بهجة العاشقين وروضة الأنوار العارفين (منظومة)، و رسالة في السّلوك إلى الطّريقة الخلوتيّة، ورسالة في مناقب علي بن عمر الطّولقي.

- ينظر: معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتّى العصر الحاضر: عادل نويهض، مؤسّسة نويهض للثّقافة والتّأليف والتّرجمة والنّشر، الطّبعة الثّنية، بيروت: 1400هـ-1980م: 232.

[3] -الولي الأكبر والقطب الأشهر، الشّيخ سيدي محمّد بن عزوز، ولد رضي الله عنه بالبرج من صحراء بسكرة في حدود سنة 1170هـ وتوفي سنة 1233هـ. ربي في حجر والده الوالي الصّالح سيدي أحمد بن يوسف، ، فحفظ القرآن الكريم، واشتغل بتحصيل العلم، فأخذ منه بغيته حتّى تضلّع في المعقول، وألّف تآليف مفيدة، منها: رسالة عالية في قواطع المريد، وشرح على التّلخيص، وغيرهما، ثمّ إشتاقت نفسه لعلم الباطن، فرحل لزيارة الشيخ الأكبر سيدي محمّد بن عبد الرّحمان الأزهري، وأخذ عنه الطّريقة، وأدخله الخلوة.

–كتاب تعريف الخلف برجال السّلف: أبو القاسم محمّد الحفناوي بن الشّيخ بن أبي القاسم الدّيسي، طبع بمطبعة بيير فونتانة الشّرقيّة في الجزائر، (د.ط)، الجزائر: 1324هـ–1906م: 475.

–وذكر الأستاذ علي الرّضا في كتابه (شيخ العلماء المجاهدين محمّد بن عزوز –نور الصّحراء–) أنّ لقب نور الصحراء أطلقه عليه شيخه عبد الرحمان باش تارزي لما توسّم فيه من طهارة وتقوى وولاية. وعرف الرّجل لدى العديد من الكتّاب والمؤرّخين بصيغة (شيخ العلماء المجاهدين).

– ينظر: شيخ العلماء المجاهدين محمّد بن عزوز نور الصّحراء: حياته وآثاره: علي الرّضا الحسيني، الدّار الحسينيّة للكتاب، (د.ط)، دمشق: (د.ت): 5.

[4] –موسوعة العلماء والأدباء الجزائريّين: رابح خدّوسي، دار الحضارة، الطّبعة الأولى، الجزائر: (د.ت): 15.

[5] –الشّيخ عبد الرّحمان الجيلالي: «ترجمة العلامة الأستاذ المكّي بن عزّوز». الشّهاب. لمنشئها عبد الحميد بن باديس، دار الغرب الإسلامي، الطّبعة الأولى، بيروت: 1421هـ–2001م: 11/ 660.

[6] –للاِطّلاع على الكتب الّتي قرأها على شيوخه، ينظر: ديوان محمّد المكّي بن عزّوز: جمعه علي الرّضا الحسيني: 15 (المقدّمة).

[7] – قال عنه الشّيخ محمد الخضر حسين في كتابه (تونس وجامع الزّيتونة): كان نحريرا في العلوم الّتي تدرّس في جامع الزّيتونة.

–ينظر: تونس وجامع الزّيتونة: محمّد الخضر حسين، جمعه وحقّقه علي الرّضا الحسيني، المطبعة التّعاونيّة، (د.ط)، دمشق: 1391هـ–1971م: 31.

[8] –وقال في الشّيخ عمر بن الشّيخ: إنّه مختصّ في الفقه والكلام والمنطق والفلسفة.

–ينظر: المرجع نفسه: 31. وقال فيه صاحب (شجرة النّور الزّكيّة في طبقات المالكيّة): «كان في التّحقيق غاية، وفي حلّ المشكلات نهاية (...)، تخرّج على يديه عدّة أعلام منهم المكّي بن عزّوز».

–شجرة النّور الزّكيّة في طبقات المالكيّة: محمّد بن محمّد بن عمر بن قاسم بن مخلوف: 1/ 598.

[9] –وذكر الشّيخ محمّد الخضر حسين أنّ الشّيخ سالم بوحاجب كان أخصّائيّا في علوم اللّغة والنّحو والبلاغة والأدب.

– ينظر: المرجع السّابق: 31.

–ولمعرفة العلوم الّتي درّسها هؤلاء الشّيوخ في جامع الزّيتونة. ينظر مثلا: –أعلام الفكر الإسلاميّ: أحمد تيمور باشا، دار الآفاق العربيّة، الطّبعة الثّانيّة، مصر: 1423هـ– 2003م: 378.

–الأزهر في ألف عام: محمّد عبد المنعم خفّاجي، مكتبة الكلّيات الأزهريّة، الطّبعة الأولى، مصر: 1408هـ–1988م: 1/ 328.

[10] –ينظر: محمّد المكّي بن عزّوز: حياته وآثاره: علي الرّضا الحسيني، الدّر الحسينيّة للكتاب، (د.ط)، دمشق: 1997م: 13 وما بعدها.

[11] –الشّيخ عبد الرّحمان الجيلالي: " ترجمة العلاّمة الأستاذ الشّيخ المكّي بن عزّوز ". الشّهاب: 11/ 663، 664.

[12] –ينظر: تراجم الأعلام: محمّد فاضل بن عاشور، الدّار التّونسيّة للكتاب، الطّبعة الثّنيّة، تونس: 1983م: 191.

[13] –ترجم له الحفناوي، فقال: «سيدنا شيخ الإسلام مقتضى الأولياء العظام علم الهدى، الّذي من اِنتمى إليه كان من السّعدا، القطب الرّباني، الفرد الجامع الصّمدانيّ، العلاّمة الإمام، والقدوة الهمام، وشيخ المالكيّة شرقا وغربا، قدوة السّالكين عجما وعربا، مربّي المريدين، وكهف السّائلين، سيدي أبو عبد الله محمّد بن أبي القاسم بن ربيح بن الولي العارف بالله

سيدي محمّد بن عبد الرّحيم بن سائب بن المنصور الشّريف الحسني نسبا المالكي مذهبا الأشعريّ اِعتقادا، الرّحماني طريقة، الهاملي مسكنا الجزائري إقليما (...) ولد رضي الله عنه وأرضاه بالبادية بمحل يقال له الحامدية على جهة جبل تاسطارة، (بين بلديتي در الشّيوخ وحاسي بحبح بولاية الجلفة)، سنة تسعة وثلاثين بعد المائتين والألف (...) توفي رضي الله عنه يوم الأربعاء الثّاني محرّم سنة 1315هـ»

14 –ينظر: ديوان البرجي محمّد بن عزّوز البرجي، جمع ودراسة الأستاذ عبد الحليم صيد، دار الخليل القاسمي للنّشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى، الجزائر: 1430هـ–2009م: 71-79-95-113-199-203-211-269-355.

15 –المصدر نفسه: 72.

16 – الحركات الإستقلاليّة في المغرب العربي: علال الفاسي، مطبعة النّجاح الجديدة، الطبعة السّادسة، الدّار البيضاء: 2003م: 47.

17 –الرّحلات: محمّد الخضر حسين، جمعه علي الرّضا الحسيني، المطبعة التّعاونيّة، (د.ط)، دمشق: 1396هـ–1976م: 94.

18 –خواطر الحياة: محمّد الخضر حسين، حقّقه وعلّق عليه علي الرّضا الحسيني، الدّار الحسينيّة، الطّبعة الرّابعة، دمشق: 1410هـ–1990م: 258.

19 : المرجع نفسه: 47.

20 –ينظر: –تاريخ الجزائر الثّقافيّ: الدّكتور أبو القاسم سعد الله، دار الغرب الإسلامي، الطّبعة الأولى، بيروت: 1998م: 8/ 64، 65.

–تراجم المؤلّفين التّونسيّين: محمّد محفوظ، دار الغرب الإسلامي، الطّبعة الأولى، بيروت: 1984م: 315 وما بعدها.

21 –ينظر: مجموعة الرّسائل للعلّامة محمّد المكّي بن عزّوز: علي الرّضا الحسيني، الدّار الحسينيّة للكتاب، (د.ط)، دمشق: 1423هـ–2002م: 141.

22 –الأعلام، قاموس تراجم لأشهر الرّجال والنّساء من العرب والمستعربين والمستشرقين: خير الدّين الزّركلي، دار العلم للملايين، الطبعة الرّابعة عشرة، بيروت: 1999م: 7/ 109، 110.

23 –ديوان محمّد المكّي بن عزّوز: جمعه علي الرّضا الحسيني: 20. (المقدّمة)

24 –ينظر: المصدر نفسه: 28. (المقدّمة)

25 –ينظر: –مجموع الرّسائل للعلّامة محمّد المكّي بن عزّوز: علي الرّضا الحسيني: 141 وما بعدها.

–رسائل اِبن عزّوز للعلّامة محمّد المكّي بن عزّوز: جمع وتحقيق علي الرّضا الحسيني: 452 وما بعدها

–ديوان محمّد المكّي بن عزّوز: جمعه علي الرّضا الحسيني: 29 وما بعدها.

26 –ينظر: إيضاح المكنون في الذّيل عن كشف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون: إسماعيل باشا بن محمّد لمين بن مير سليم الباباني أصلا والبغدادي مولدا، عني بتصحيحه محمّد شرف الدّين، دار إحياء التّراث العربيّ، (د.ط)، بيروت: (د.ت): 1/ 60-78-92-113-130-131-143-177-201-269-277-301-313-317-329-330-333-341-373-384-402-409-411-476-542-550-553-575-580-581-600-607-614. و2/ 19-26-35-38-62-80-85-89-154-161-166-169-183-241-251-257-424-436-468-470-471-477-479-519-533-539-561-566-605-626-648-668-729-730.

[27] -ينظر: رسائل اِبن عزّوز العلّام المكّي بن عزّوز: جمع وتحقيق علي الرّضا الحسيني: 4. (المقدّمة)

جهود محند محند الطيب

في تفسير القرآن إلى الأمازيغية

د. سيبوكر إسماعيل

جامعة ورقلة

ملخص:

بعد مقدمة عامة حول التفسير ذكرت نبذة عن حياة الشيخ محند الطيب ثم عرضت إلى ترجمة القرآن إلى الأمازيغية عموما ثم إلى ترجمة الشيخ خصوصا؛ فوقفت عند: استعمال اللغة الأمازيغية و دورها في خدمة القرآن الكريم، ثم المعاني التي اختارها و مطابقتها للمرجعية المالكية ثم التفسير، ورواية ورش، ثم المدرسة لكلامية المعتمدة في التفسير عند الشيخ محند الطيّب. و ختمت مقالي بخاتمة أجملت فيها نتائج بحثي و أتبعت بمصادر و مراجع البحث.

Abstrct

After giving general introduction about the interpretation, we present a profile about the life of el chaikMouhandMouhand El Tayeb. Also, we point out to Quran translation to Tamazigh in general and the translation of El Chaik in particular following this structure:

First, the focus is on the use of Tamazigh language and its role in serving Quran, his choices of meaning and its accordance with Malikaya background. Second, discussion moves to the interpretation, Warach transmission and the speech school based in interpretation of El ChaikMouhandMouhand El Tayeb. Finally, the article is concluded by presenting the findings of the study and listing the references used.

مقدمة:

إنّ القرآن الكريم كلام رب العزة – جل في علاه – المعجزالمتحدى به، أوحى به إلى نبينا – صلى الله عليه وسلم – ليكون دستور الأمة وفرقاناً لها بين الحق والباطل، فميز الله بلاغته الراقية التي تسمو فوق كل الألسن،وضمّنه مكنونات لا يدركها إلا ذوو البصائر،مما دفع بالكثير من الأئمة إلى العناية بهذا الكتاب والعمل على تيسيره وبيان معانيه؛ فنشأ علم التفسير الذي عرفه االزركشي بأنه:(علم يفهم به كتاب الله المنزل على نبيه محمد –صلى الله عليه وسلم – وبيان معانيه و استخراج أحكامه وحكمه).

فكانت تلك التفاسير ثماراً لجهودهم مثل: تفسير ابن سيرين وتفسير الإمام الطبري وتفسير الجلالين وغيرهم. وعملاً بقول رسول الأمة – صلى الله عليه وسلم–:"**خيركم من تعلم القرآن وعلمه**" تفطن أهل القرآن إلى ضرب آخر من أضرب التيسير والتبليغ لأنه دين الإنسانية جمعاء فترجموه؛إلى عدة لغات متوجهين به إلى المسلمين الناطقين بغير العربية في مشارق الأرض ومغاربها،عملاً بقوله – صلى الله عليه وسلم –: "**بلغوا عني ولو آية**".

ويعرف المجتمع الجزائري بأصوله الغربية والأمازيغية التي لها جذور ضاربة في حضارته المتوالية عبر العصور، فكان اختلاف لهجاته من منطقة إلى أخرى ، بين القبائلية والشاوية والورقلية التارقية والمزابية وغيرها فنجد سكان هذه المناطق لا يتقنون إلالهجتهم، إلا أننا نجتمع حول كلمة (لا إله الا الله محمد رسول الله – صلى الله عليه وسلم–)،فدعت الحاجة إلى فهم هذا الدين ونشره بأيسر السبل،فكانت ترجمة القرآن الكريم إلى اللغة الأمازيغية؛ وبخاصة اللهجة القبائلية بادرة خير،قام بها الأستاذ **{سي حاج محند محند الطيب}**، خدمة للناطقين بهذه اللهجة، فلاقت هذه الترجمة العناية والرعاية،من مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، فخضعت للتصحيح والتمحيص لتخرج على أكمل وجه ممكن، لينتفع بها الناطقون باللهجة القبائبية.

نبذة عن حياة الشيخ:

الشيخ:سي حاج محند محند طيب أحد علماء الجزائر وشيخ من شيوخ زواوة ومترجم معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية، ولد في 20 جوان 1934 بمنطقة القبائل شرق الجزائر العاصمة، أدخله والده كتّاب ولاية تيزي وزو في بلدية إيفرحون سنة 1934، ليتم حفظ القران الكريم دون معرفته باللغة العربية، فقد نشأ في بيئة لاتتحدث سوى القبائلية وحدها، وهذا ما سمح له بالإلمام بها إلماماً كافياً أو يكاد، مما مكّنه من حفظ الكثير من الشعر القبائلي العاطفي منه والديني والحكمي، ومن أمثاله والغازه، بل إنه يقرّض شعراً بالقبائلية.

وفي سنة 1948م انتقل إلى زاوية "تغرست" ببجاية بالقرب من سيدي عيش وبدأ يتعلم هناك بعض الدروس في اللغة العربية والصرف والنحو،وبدأ حينها يفهم معاني بعض الكلمات في القرآن الكريم. حين أتقن حفظ القران الكريم، وتلقى دروساً بالزاوية، التحق سنة 1953م بمعهد ابن باديس بقسنطينة ليلتحق بالثورة المباركة بعد غلق المعهد، وقد ألقى المستعمر الفرنسي القبض عليه بضواحي حيدرة خلال سنة 1958م وتم سجنه رفقة أخيه "**الصادق**" ومجموعة من الرفقاء في ثكنة علي خوجة بالعاصمة ويقول مستعيدا ذكريات الماضي:"إنه لولا فضل الله ولطفه لكان هو ورفقاؤه من المفقودين لأن عصابة اليد الحمراء هي التي قامت باختطافهم".

وبعد الاستقلال أفرج عنه ليتم تعيينه معلماً بعين طاية وفي نفس الوقت كان يتابع دراسته الجامعية بجامعة الجزائر في تخصص الأدب العربي وتحصل على ليسانس في الأدب خلال سنة 1966م ، وقرأ للعديد من الأدباء المعروفين أمثال:(طه حسين،المنفلوطي، عباس محمود العقاد، الزيات، أحمد شوقي، الشيخ مبارك الميلي،أحمد توفيق المدني

وآخرين)، وفي شهر أكتوبر من سنة 1966م تم تعينه أستاذاً في ثانوية "**عيمروش**" التي تدعى حاليا بثانوية "**فاطمة نسومر**" ويقول إنه هو الذي اقترح بأن تسمى هذه المؤسسة التربوية بـ"**فاطمة نسومر**" وتكون مختصة للبنات فقط.

وفي سنة 1969م شارك أستاذنا في مسابقة للدخول لتحضير شهادة الكفاءة في تفتيش وإدارة دور المعلمين وتخرج من هناك سنة 1977م،وانتقل إلى تيزي وزو ليشغل منصب مفتش وفي نفس الوقت كأستاذمساعد في جامعة تيزي وزو، وفي عام 1985م تم انتدابه إلى فرنسا كمفتش لدى أبناء الجالية، وبقي هناك أربع سنوات.

بعد عودة السيد حاج الطيب إلى أرض الوطن عاد من جديد إلى التفتيش لكن هذه المرة في الطور الثاني من التعليم المتوسط بالاربعاء ناث ايراثنوغزازقة حتى سن التقاعد ، وكانت مدة الخدمة 38سنة منها 25سنة في التفتيش ، وخلال هذه الفترة لم تقدم ضده اي شكوى ولم يتلقى من الاكاديمية ولو رسالة لتذكيره للقيام بالمهام المسندة اليه ومما يذكره باعتزاز و راحة ضمير ان الجميع ابنائه امتحنوا عنده ويقسم باغلاظ الايمان انه لم يضف ولو نصف نقطة لابنائه على نقاط المصححين مع ان وثائقهم توجد عنده في المنزل لمدة تقارب الشهر.

بعد احالته على التقاعد بسلك التعليم ،كان يتعاون مع مديرية الشؤون الدينية والاوقاف لتيزي وزو،حيثاسندة اليه مهمة امين مجلس "اقرا"في مؤسسة المسجد،ولايزال فيها الى غاية اليوم ،وكان يقوم بالقاء المحاضرات على مستوى المؤسسات التربوية ، كما شارك في تكوين الائمة مع وضع مخطط لتطوير برامج الزوايا القرانية وينتظر التطبيق ، وفي نفس الوقت كان منكبا على ترجمة القران الى الامازيغية .

*وللشيخ العديد من المؤلفات ولعل ابرزها ترجمة معاني الاحاديث النبوية .والقى العشرات من المحاضرات العلمية والحصص التلفزيونية واهم هذه المؤلفات :"ترجمة القران للامازيغية".وهي عمل جمع فيها شيخنا بين المامه باللغة الامازيغية "القبائلية" وتقانه لحفظ القران الكريم ودراساته العليا في الادب العربي ، فخاض عمارهذه الترجمة ، متجاوزا كل المزالق والعراقيل التي اعترضته، وفي مقدمتها انعدام اي نوع من المراجع مهما كان للاستعانة به . معتمدا على مخزونه المعرفي وعلى ذاكرته وما اكتسبه من خلال المعاملة اليومية العادية في بيئته البسيطة.

وقد ابرز لنا الشيخ سي الحاج محند الطيب حرصه الشديد في تحري الدقة و الموضوعية و الذي نستنشقه من كلامه ، حيث قال { قد استنفذتُ كل قدراتي و امكانياتي } وكذلك قال : { ....ثم أطلع على اربعة تفاسير على الاقل ....} {...ثم الاطلاع على ترجمتين باللغة الفرنسية للاستئناس بهما } ، و قال ايضا : { حتى اني اعدت التنقيح لبعض النصوص خمس عشرة مرة } ، وكان عمله يسير وفق خطة منظمة و محكمة ، فقبل عملية التحرير يقوم بتحديد الورأوالايات المراد ترجمة معانيها ، و قراءتها و التمعن في معانيها ، ثم الاطلاع على معاني الكلمات الصعبة في كتب التفسير ، متمعنا لاستيعاب المعنى لكل النص معتمدا على عدة تفاسير ، بالاضافة الى الاطلاع على بعض الترجمات بالفرنسية للاستئناس بها ، وبعدها يلجئ الى استعراض بعض الاشعار بالقبائلية للاستعانة بها . والاعتمادعلى بعض التعابير اليومية لتوظيفها ان امكن ، و كل ذلك لانعدام المراجع المكتوبة بالقبائلية .

واثناء عملية التحرير كان يصوغ عدة تعابير لمعنى آية واحدة لاختيار الأنسب منها، وبعدها ينقع هذه النصوص ملتزما التدقيق و التمحيص ، وكان يؤجل الترجمة اذا استعصى استحضار التعبير المناسب[1].

و قد ألزم الشيخ نفسه بحدود ترجمته أهمها :

- اعتماد رواية ورش السائدة في الجزائر.

- لا تغفل أية كلمة من القرآن دون إدراج معناها في الترجمة.

- لا بد من الاعتماد على رأي مفسر ما في كل آية تترجم.

-عند الإضافة للتوضيح توضع الإضافة بين حاضنتين: في متن الترجمة، أو بالتعليق في الحاشية أحيانا أخرى.

- إذا كانت الكلمة مفهومة بأصلها العربي تترك كما هي.

-لا يتوسع في الترجمة حتى لا يتحول إلى تفسير.

-تعتمد الترجمة بالمعنى عند تعذر الترجمة بالكلمة المفردة.

-اعتماد الكلمات الشائعة والمشتركة ما أمكن لتعميم الفائدة.

1-الجهود اللغوية في ترجمة القرآن إلى الأمازيغية

1-1-استعمال اللغة الأمازيغية ودورها في خدمة القرآن :

إن المتأمل في شعوب المغرب العربي يلحظ أن الشعب المغاربي أمازيغي أصالة ولما اقبل الفاتحون بنور السلام استقبلوه وكانوا له تبعاً واحتضنوا القبائل العربية القادمة من شبه الجزيرة العربية فحلت الديار وسكنت الجوار وكان بينهم مصاهرة ومعاشرة.

فجوهر الإسلام القران الكريم إذ حفظوه وفقهوه وكانت لهم ريادة في حفظه وإتقانه، وقد سجلتأكبر نسبة للحفظة لكتاب الله في الجزائر في منطقة **لعزازقا** في القبائل، ولعل شيخنا محند الطيب ثمرة هذا التوجه إذ تولى ترجمة تفسير القرآن إلى الأمازيغية مكتوباً.

لأن تفاسير القرآن بالأمازيغية مشافهةً كثيرةٌ، فلعل كل شيوخ المساجد في المناطق الآهلة بالأمازيغ يفسرون القرآن بالأمازيغية في كل ربوع الجزائر ،أماأن يكون مكتوباً بالحروف العربية فهذه سابقة عظيمة تحسب للشيخ ولمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

1-2-اللغة الامازيغية ومحاولات مطابقة المعنى المقصود

إن اللغة العربية لغة عظيمة وقد جاء بها القرآن العظيم، لها من الثراء اللغوي ما فاق به قريناتها من اللغات السامية، وقد تجلى هذا الثراء في وفرة مفرداتها، وإذ تعددت المفردات تعددت المعاني؛ بل لعل المفردة الواحدة تحمل أكثر من دلالة وربما هذا يقودنا إلى خصائص اللغة العربية من مشترك لفظي وترادف والتضاد.......

فمن هذا المنطلق نصل إلى نتيجة: مفادهاأن مفردات اللغة الأمازيغية غير قادرة أن تحمل كل المعاني التي دلت عليها الألفاظ العربية وهذا شأن الترجمة عموماًإلىأي لغة.

فتكون اللغة الأمازيغية مثل {انحمد رب اثشكر }،{الشك}،{المفسدين}،{المصلحين}، {الهداية}،{الكفار}،{المثال}،{كل شيءيعلم}،{الحق}،{الخليفة}،{الخوف}،{الزكاة}،{الوعد}،{يوم القيامة}،{الفضل}،{الحقيقة}.

وقد أحصيت بعضها في الحزب الأول فقط فمنها ماهودخيل على اللغةالأمازيغية ومنها ماهو من كلمات التي جاء بها الإسلام كالزكاة والصلاة...

<u>(2) الجهود الفكرية</u>

2-1 المعاني التي اختارها و مطابقتها للمرجعية المالكية :

لاشك أن الشيخ سي الحاج محند قد تلقى مذهبه الفقهي مما شاع في البيئة المغاربية التي ارتضت المذهب المالكي مرجعا فقهيا لها،حيث تهيأت هذا ظروف وأسبابللانتشاره في المغرب العربي والأندلس . فكان شان عامة علماء المغرب أن يتمذهبوا بهذا المذهب.

وكان المنتظر أن يجد القارة لترجمة الشيخ أثراً بارزا للمذهب المالكي فيها، إذ هي في الحقيقة ترجمة لتفسير القران و معانيه لا ترجمة لفظه، ومعلوم أن النص القرآني حمال وجوه، وتتنازه المذاهب والآراء الفقهية فيما يتعلق بآيات الأحكام ،فكان لزاماً على المترجم أن يتبنى رأياً من هذه الآراء وفقا لما شاع من المذاهب في بيئه، وانتشر بين أفراد مجتمعه من أحكام الفروع.

ولعلنا نقف موقف المتأمل مع بعض آيات الأحكام لنلمس مدى التزامه بالمذهب المالكي أو ميله إلى معنى يخالف مقتضى هذا المذهب.

1-ترجمة البسملة دون ترقيمها:

ثبوت قرآنية البسملة وعدمه من المسائل التي احتدمت فيها أقوال المفسرين والفقهاء قديماً وحديثاً، فمن مثبت لقرآنيتها ومن ناف لها، قال القرطبي:

(روى عن جعفر الصادق – رضي الله عنه – أنه قال: البسملة تيجان السور.

قلت: وهذا يدل على أنها ليست بآية من الفاتحة ولاغيرها.

وقد اختلف العلماء في هذا (الأول) ليست بآية من الفاتحة ولاغيرها، وهو قول مالك.

(الثاني) أنها آية من كل سورة، وهو قول عبد الله بن المبارك.

(الثالث) قال الشافعي: هي آية فيالفاتحة، وتردد قوله في سائر السور، فمرة قال: هي آية من كل سورة، ومرة قال: ليست بآية إلا فيالفاتحة وحدها.

ولا خلاف بينهم في أنها آية من القرآن في سورة النمل)[2].

وظاهر صنيع شيخنا أنه أخذ برأي المالكية في المسألة ،إذ نجده يترجمها ولم يرقمهاآيةً ضمن آيات سورة الفاتحة، وهذا أيضا موافق للعد المدنيالمنسوبإلى الإمام أبي جعفر اليزيد بن القعقاع شيخ الإمام نافع، الذي يوافق – أعني هذا العد– رواية ورش عن نافع.

2–حكم التسمية على الذبيحة:

قوله تعالى: **وَلَا تَأْكُلُوا مِمَّا لَمْ يُذْكَرِ اسْمُ اللَّهِ عَلَيْهِ وَإِنَّهُ لَفِسْقٌ وَإِنَّ الشَّيَاطِينَ لَيُوحُونَ إِلَى أَوْلِيَائِهِمْ لِيُجَادِلُوكُمْ وَإِنْ أَطَعْتُمُوهُمْ إِنَّكُمْ لَمُشْرِكُونَ (121) سورة الأنعام**قوله تعالى: **(وَلَا تَأْكُلُوا مِمَّا لَمْ يُذْكَرِ اسْمُ اللَّهِ عَلَيْهِ وَإِنَّهُ لَفِسْقٌ)**

اختلف العلماء في حكم ترك التسمية على الذبيحة إلى أقوال:

القول الأول –: إن تركها سهوا أكلا جميعاً، وهو قول إسحاق ورواية عن أحمد بن حنبل.

فإن تركها عمدا لم يؤكلا، وقال في الكتاب مالك وابن القاسم، وهو قول أبي حنيفة وأصحابه والثوري والحسن بن حي وعيسى وأصبغ، وقاله سعيد بن جبير وعطاء، وأختاره النحاس وقال: هذا أحسن، لأنه لا يسمى فاسقاً إذا كان ناسياً.

القول الثاني: إن تركها عامدا أو ناسيا يأكلهما. وهو قول الشافعي والحسن، وروي ذلك عن ابن عباس وأبي هريرة وعطاء وسعيد بن المسيب وجابر بن زيد وعكرمة وأبي عياض وأبي رافع وطاوس وإبراهيم النخعي وعبد الرحمن بن أبي ليلى وقتادة.

وحكى الزهراوي عن مالك بن أنس أنه قال: تؤكل الذبيحة التي تركت التسمية عليها عمدا أو نسيانا.

قال عبد الوهاب: التسمية سنة، فإذا تركها الذابح ناسياً أكلت الذبيحة في قول مالك وأصحابه[3].

وقد تبنى الشيخ هذا الحكم المنسوب إلى الإمام مالك مما يظهر من ترجمته:

(ارثتسّث أيَن اردبذرن فلاس اسم اربّ)[4].

أي أنه لا يؤكل مما لم يذكر اسم الله عليه حالة كونه فسقاً.

3- معنى "القرء" في آية الطلاق:

قوله تعالى: **وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِنْ كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآَخِرِ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (228)**

قال أبو عمرو ابن العلاء: من العرب من يسمي الحيض قرءاً، ومنهم من يسمي الطهر قرءاً، ومنهم من يجمعهما جميعا، فيسمى الطهر مع الحيض قرءا، ذكره النحاس.

واختلف العلماء في الأقراء، فقال أهل الكوفة: هي الحيض، وهو قول عمر وعلبي وابن مسعود وأبي موسى ومجاهد وقتادة والضحاك وعكرمة والسدي.

وقال أهل الحجاز : هي الأطهار، وهو قول عائشة وابن عمر وزيد بن ثابت والزهري وأبان بن عثمان والشافعي[5].

وكذلك مذهب الإمام مالك أنّ القرء هو الطهر[6].

ولكن يبدو أنّ الشيخ المترجم ترجم القرء بالحيض؛ حيث سماه العادة التي يوافق معناها معنى الحيض.

(ثذكنيِاذْيَبران، أَذرجوت أثلاثه العادات)[7]

4 – مقدار مسح الرأس في الوضوء:

قوله تعالى: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (6)**

اتفق الفقهاء على أن مسح الرأس من فرائض الوضوء للآية السابقة ، ولكنهم اختلفوا في مقدار المسح على أقوال:

أ – قال **المالكية والحنابلة:** يجب مسح جميع الرأس أخذا بالاحتياط.

ب -وقال **الحنفية:** يفترض مسح ربع الرأس أخذاً بفعل النبي – صلى الله عليه وسلم – بمسحه على الناصية.

ج -وقال **الشافعية:** يكفي أن يمسح أقل شيء يطلق عليه اسم المسح ولو شعرات أخذاً باليقين[8].

ويظهر أن المترجم في ترجمة هذه الآية على مذهب إمامه مالك؛ حيث قال:

(مسحثِاقِرَّايْ اَنْوَنْ)[9].

فإنه ذكر مسح الرأس ولم يستثن منه شيئاً يدل على التبعيض، سواء على المذهب الحنفي أو على المذهب الشافعيّ.

التفسير ورواية ورش :

بما أنّ المترجم التزم الرواية المعتمدة في الجزائر، وهي رواية ورش عن قراءة نافع – رحمهما الله – كان لزاماً أن يلتزم بما تقتضيه هذه الرواية من معانٍ، لا سيما ما تخالف فيه القراءات الأخرى، وبما أن رواية حفص عن قراءة عاصم – رحمهما الله – هي أشهر رواية في العالم الإسلامي فسأقارن رواية ورش بها فيما خالفه فيه، ليتضح مدى التزامه بمعاني هذه الرواية، ومن أمثلة ذلك:

1 - الاختلاف بين ضمير المخاطب والغائب:

قوله تعالى:**وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ** [آل عمران: 115] وردت في رواية حفص بضمير جمع المذكر الغائب "**وما يفعلوا من خير فلن يكفروه**"[10] بدل ضمير جمع المذكر المخاطب كما هو في رواية ورش التي وافقها المترجم، حيث قال:

(اَكرا الخير اَرَثْخَذْمَمْاَثاناُونتسصاعَرَا)[11].

2 - الاختلاف بين لفظتين:

قرأ الإمام حفص قوله تعالى: **رَبَّنَا آتِهِمْ ضِعْفَيْنِ مِنَ الْعَذَابِ وَالْعَنْهُمْ لَعْنًا كَبِيرًا** [الأحزاب:68] بلفظ "كبيراً" أي بالباء الموحدة[12]. وقرأها ورش "**والعنهم لعناً كثيراً**" بلفظ "كثيراً" وترجمة الشيخ موافقة لرواية ورش حيث قال:

(نعلثن اَطاس ننعلاث)[13].

3 - الاختلاف بين الجمع والإفراد:

قرأ الإمام حفص قوله قوله تعالى: **كَأَنَّهُ جِمَالَةٌ صُفْرٌ** [المرسلات: 33] بإفراد جمالات "جمالة"[14]، وقد جمعها ورش "جمالات"، وهذا ما مشى عليه الشيخ المترجم، أي ترجمها بلفظ الجمع فقال:

(املُغماناورغن)[15].

2-3 المدرسة الكلامية المعتمدةفي التفسير:

الآيات المتعلقة بالمسائل العقيدة في القرآن الكريم كثيرة جداً، منها ما يتعلق بالنبوءات، ومنها ما يتعلق بالإيمان باليوم الآخر،... ومنها ما يتعلق بأسماء الله تعالى وصفاته وأفعاله، وهذاالأخير هو ما سنركز عليه في هذا المبحث؛ حيث يظهر توجه الكلاميّ للشيخ المترجم من خلال آيات الصفات، هل هو متبع للمذهب الكلاميّ السائد في بلاد المغرب العربيّ؛ وهو مذهب الإمام الأشعريّ، أو أنّ له وجهةً أخرى ؟

وحتى تكون المقاربة أكثر دقة وموضوعية سأقارن الترجمة بما جاء في كتاب **تفسير الجواهر الحسان في تفسير القرآن** للعلامة سيدي عبد الرحمن الثعالبي الجزائري – رحمه الله – إذ هو من مفسري الجزائر، وكذا بتفسير الشيخ الطاهر بن عاشور بحكم القرب الجغرافيّ، ولكونه ينتمي إلى المدرسة المغاربية فهو قريب في الفكر والمرجعية من الشيخ المترجم، ولكونه أيضاً معاصراً له.

وقد تبين لي من خلال تتبع بعض هذه الآيات أنّ الشيخ المترجم يجنح إلى تمرير معنى آيات الصفات على ظاهرها على عكس ما فعل الإمام الثعالبيّ والشيخ الطاهر بن عاشور؛ فإنه على مذهب التأويل كما سيظهر من هذه الأمثلة:

المثال الأول:

قوله تعالى:"**يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ**"[القلم: 42].

قال الإمام الثعالبيّ: (وقرأ ابن عباس (تكشف) بضم التاء على معنى تكشف القيامة والشدة والحال الحاضرة وقرأ ابن عباس أيضاً (تكشف) القيامة بفتح التاء على أن القيامة هي الكاشفة وهذه القراءة مفسرة لقراءة الجماعة، فما ورد في الحديث والآية من كشف الساق فهو عبارة عن شدة الهول)[16].

وقال الشيخ الطاهر بن عاشور: (والكشف عن ساق: مثل لشدة الحال لصعوبة الخطب والهول، وأصله أن المرء إذا هلع أن يسرع في المشي ويشمر ثيابه فيكشف عن ساقه كما يقال: شمر عن ساعد الجد، وايضاً كانوا في الروع والهزيمة تشمر الحرائر عن سوقهن في الهرب أو في العمل فتتكشف سوقهن في الهرب أو في العمل فتتكشف سوقهن بحيث يشغلهن هول الأمر عن الاحتراز من إبداء ما لا تبدينه عادة، فيقال: كشفت عن ساقها أو شمرت عن ساقها، أو أبدت عن ساقها)[17].

ثم قال: (تبلغ أحوال الناس منتهى الشدة والروع)[18].

أما المترجم فقد ترك الآية على ظاهرها؛ فقال:

(اَسَّن مَرْفذن اِجُفار، اَذَزَنْدنينسَجْدث، نُثني اُرزَمَّرْنَرَا)[19].

المثال الثاني:

قوله تعالى:"**إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهُ اللَّهَ فَسَيُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا**"[الفتح: 10].

قال الإمام الثعالبي: (وقوله تعالى "يد الله" قال جمهور المتأولين (اليد) بمعنى النعمة، إذ نعمة الله في نفس هذه المبايعة لمايستقبل من محاسنها "فوق أيديهم" التي مدّوها لبيعتك وقيل المعنى قوة الله فوق قواهم في نصرك.

وقال الثعلبي: "يد الله فوق أيديهم" أي بالوفاء والعهد وقيل بالثواب وقيل يد الله في المنة عليهم فوق أيديهم في الطاعة عند المبايعة وهذا حسن قريب من الأول)[20].

والتأويل الذي في كلامه ظاهر.

وقال الشيخ الطاهر بن عاشور: (وجعلت اليد المتخيلة فوق أيديهم: إما لأنّ إضافتها إلى الله تقتضي تشريفها بالرفعة على أيدي الناس كما وصفت في المعطي بالعليا في قول النبي – صلى الله عليه وسلم – : "اليد العليا خير من اليد السفلى واليد العليا هي المعطية واليد السفلى هي الآخذة"، وإما لأنّ المبايعة كانت بأن يمدّ المبايع كفه أمام المبايع (بالفتح) ويضع هذا المبايع يده على يد المبايع، فالوصف بالفوقية من تمام التخييلية. ويشهد لهذا ما في صحيح مسلم أنّ رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لما بايع الناس كان عمر آخذاً بيد رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، أي كان عمر يضع يد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في ايدي الناس كيلا يتعب بتحريكها لكثرة المبايعين فدل على أن يد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – كانت توضع على يد المبايعين.

وأيّا ما كان فذكر الفوقية هنا ترشيح للاستعارة وإغراق في التخييل)[21].

أما المترجم فإنه ذكر المعنى على ظاهره؛ حيث قال:

(اَفوس اَربِّ اِفَسَّنْ اَنْسَنَ)[22].

المثال الثالث:

قوله تعالى: "**وَجَآءَ رَبُّكَ وَالمَلَكُ صَفًّا صَفًّا**" [الفجر:24].

قال الثعالبي: (معناه جاء أمره وقضاؤه، وقال منذر بن سعيد معناه ظهوره للخلق هنالك ليس مجيء نقله وكذلك مجيء الصاخة ومجيء الطامة و(الملك) اسم جنس يريد به جميع الملائكة و(صفاً) أي صفوفاً حول الأرض يوم القيامة على ما تقدم في غير هذا الموضع)[23].

وقال الشيخ الطاهر بن عاشور: (وإسناد المجيء إلى الله إما مجاز عقليّ، أو جاء قضاؤه، وإما استعارة بتشبيه ابتداء حسابه بالمجيء.

وأما إسناده إلى الملك فإما حقيقة، أو على معنى الحضور وأياً ما كان فاستعمال (جاء) من استعمال اللفظ في مجازه وحقيقته، أو في مجازيه)[24].

وقال الشيخ المترجم:

(بابك يُسادْ حقيقنْ، المليگّاتْ ذَرّنْ)[25].

الخـــــــاتمة

بعد هذه الجولة السريعة في ترجمة معاني القرآن الكريم للشيخ سي الحاج محند بن محند الطيب نخلص إلى بعض النتائج تليها بعض المقترحات:

أولاً: النتائج:

1 للشيخ فضل السبق في ترجمة القرآن الكريم إلى اللغة الأمازيغة وبإخراج رائع راقٍ يليق بمكانة كتاب عظيم.
2 الترجمة كانت أفقية سطحية ليست بالعميقة المتتبعة لمكنونات الآيات.
3 كان الشيخ ملتزماً بالمذهب المالكيّ فيما يتعلق بتفسير آيات الأحكام، إلا أنه قد يخالف المذهب لسبب غير ظاهر.
4 لم يصرح الشيخ بأسامي التفاسير التي اعتمدها في هذه الترجمة.
5 كانالتزام الشيخ في ترجمة المعاني على ما يوافق رواية ورش عن قراءة نافع واضحاً جلياً.
6 لم يمش الشيخ المفسر على مذهب الأشاعرة فيما يتعلق بتأويل آيات الصفات.
7 اللغة الأمازيغية عاجزة عن ترجمة بعض معاني اللغة العربية.

ثانياً: المقترحات:

1 - أقترح أن تلحق الطبعات الآتية – إن شاء الله – للترجمة بهوامش يُستوعب فيها معاني أخرى تحتملها الآية، قد تساوي في قوتها ما ذكر في الترجمة الأصلية ولا يمكن إسقاطها.

2 - توسيع هذا العمل ليشمل بقية لهجات وفروع اللغة الأمازيغة المنتشرة في ربوع بلادنا.

3 - إلحاق الترجمات بقائمة المصادر والمراجع التفسيرية لتحديد مرجعية الترجمة.

4 - توسيع دائرة عمل الترجمة لتكون تحت إشراف لجان متخصصة لا أعمالا فردية؛ لتفادي الوقوع في الخطأ وضمان الدقة في المعنى ما أمكن.

والله خير حفظاً وهو الهادي إلى سواء السبيل، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمين والحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

1 - القرآن الكريم برواية ورش عن قراءة نافع.

2 - التحرير والتنوير. محمد الطاهر بن عاشور. دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس. دط، 1997م.

3 - الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي). أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبيّ، تحقيق: سالم مصطفى البدري. دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان. ط1، 1402هـ / 2000م.

4 - الجواهر الحسان في تفسير القرآن. عبد الرحمن الثعالبي، تحقيق د/ عمار طالبي. دار المعرفة، الجزائر. دط، 2011م.

5 - روائع البيان في تفسير آيات الأحكام. محمد علي الصابوني.مكتبة الرحاب، الجزائر. دط، 1990م.

6 - القرآن الكريم وترجمة معانية إلى اللغة الأمازيغية (اللهجة القبائلية). سي حاج محند محند طيب. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة. 1433هـ.

7 - النشر في القراءات العشر. أبو الخير محمد بن الجزريّ، خرج آياته: زكريا عميرات. دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان. ط2، 1423هـ /2002م.

[1] ينظر القرآن الكريم وترجمة معانية إلى اللغة الأمازيغية (اللهجة القبائلية). سي حاج محند محند طيب. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة. 1433هـ.(كلمة المترجم).

[2] الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي). أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبيّ، تحقيق: سالم مصطفى البدري. دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان. ط1، 1402هـ / 2000م.(ج1 ص66).

[3] المصدر نفسه (ج7 ص50).

[4] القرآن الكريم وترجمة معانية إلى اللغة الأمازيغية (ص125).

[5] ينظر تفسير القرطبي (ج3 ص75).

[6] ينظر روائع البيان في تفسير آيات الأحكام. محمد علي الصابوني.مكتبة الرحاب، الجزائر. دط، 1990م.(ج1 ص328).

[7] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الآمازيغية (ص32).

[8] ينظر روائع البيان في تفسير آيات الآحكام لمحمد علي الصابوني (ج1 ص538).

[9] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الآمازيغية (ص94).

[10] ينظر النشر في القراءات العشر. أبو الخير محمد بن الجزريّ، خرج آياته: زكريا عميرات. دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان. ط2، 1423هـ /2002م. (ج2 ص181).

[11] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الآمازيغية(ص56).

[12] ينظر النشر في القراءات العشر (ج2 ص261).

[13] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الآمازيغية(ص385).

[14] ينظر النشر في القراءات العشر (ج2 ص297).

[15] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الآمازيغية(ص535).

[16] الجواهر الحسان في تفسير القرآن. عبد الرحمن الثعالبي، تحقيق د/ عمار طالبي. دار المعرفة، الجزائر. دط، 2011م.(ج4 ص457).

[17] التحرير والتنوير. محمد الطاهر بن عاشور. دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس. دط، 1997م.(ج29 ص97).

[18] المصدر نفسه (ج29 ص98).

[19] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الأمازيغية (ص518).

[20] الجواهر الحسان في تفسير القرآن (ج4 ص238).

[21] التحرير والتنوير (ج26 ص158).

[22] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الأمازيغية (ص465).

[23] الجواهر الحسان في تفسير القرآن (ج4 ص614).

[24] التحرير والتنوير (ج30 ص337، 338).

[25] القرآن الكريم وترجمة معانيه إلى اللغة الأمازيغية (ص548).

في مفهوم الثقافة وبعض مكوناتها

(العادات. التقاليد. الأعراف).

الدكتور: لزهر مساعدية.

المركز الجامعي ع. ح .ب. ميلة .الجزائر

Abstract

Culture is determined through a set of components including the habits, traditions, and customs. And this research paper will seek to exposure - albeit in brevity - to each of: habits, traditions and customs indicating the definitions of these terms, spacers, and the most important differences between them

Keywords:

culture, habits, traditions, customs

Résumé

La culture est déterminée par un ensemble de composantes, y compris les habitudes, les traditions et les coutumes. Et ce document de recherche va chercher à exposer - quoique brièvement - à chacune des: habitudes, traditions et coutumes indiquant les définitions de ces termes, les espaceurs et les différences les plus importantes entre eux.

Mots-clés:

culture, habitudes, traditions, coutumes

الملخص

إن الثقافة تتحدد من خلال جملة من المكونات التي منها العادات والتقاليد والاعراف ، وسوف تسعىهذه الورقة البحثية إلى التعرض– ولو باقتضاب– إلىكل من العادات والتقاليد والأعراف مبينة حدود هذه المصطلحات، و الفواصل، و أهم الفروق بينها

الكلمات المفتاحية:

الثقافة، العادات ،التقاليد، الاعراف

تقديم:

نظرا للعدد الكبير من مكونات الثقافة ،تلك المكونات التي يمكن أن تتبين من خلال التعريف الواسع لمصطلح "ثقافة" ،أصبح من العسير جدا أن نحدد ونصف الإنسان المثقف أو حتى أن نحكم عليه بأنه شخص مثقف، إذا ما أخذنا بمكون العلم والدراية وشمولية المعرفة.

ولكن من جهة أخرى نتخذ من التمايز بين الأفراد والمجتمعات إن على مستوى الأكل أو اللباس أو الكلام أو نمط العيش نقطة للانطلاق والقول بتمايز الثقافة ،من غير أن نتحدث عن العلم أو المعرفة – على الرغم من اتصالها بكل ما ذكر – أو الحديث عن التفاوت في ذلك ،وهذا مما يقلل من أهمية الحضور الكمي للمكون المذكور سالفا.

والثقافة تحوي فيما تحويه من مكونات :العادات والتقاليد والاعراف

وسوف نحاول في مقالنا هذا الذي وسمناه ب"في مفهوم الثقافة وبعض مكوناتها" أن نجيب عن التساؤل الآتي:

إن الثقافة تتحدد من خلال جملة من المكونات التي منها العادات والتقاليد والاعراف ، فهل هناك فروق بينها؟ إذا كانت كذلك فما هي حدود هذه المصطلحات، وما الفواصل بينها؟

1 - في مفهوم الثقافة :

الثقافة مصطلح زئبقي تتعدد مصادره ومكوناته وكذا تعريفاته وسوف نتناولتعريف الثقافة لُغَةً و اصْطِلَاحًا ، ثم سنتعرض إلى مصادر الثقافة و مكوناتها

تعددت معاني الجذر "ثقف" في المعاجم، ولكن سوف نكتفي بما جاء في معجم واحد، وما معنى الثقافة اصطلاحا؟، وما معناها مقرونة بالإسلام؟

جاء في تهذيب اللغةللأزهري:« رجل ثقف لقف إذا كان ضابطًا لما يحويه قائمًا به... ويقال: ثقف الشَّيء، وهو سرعة التَّعلُّم[1]»

انطلاقا مما ورد في المعجم نجد أن من معانيالثَّقافة في اللُّغة: التمكن من الشيء ،وسرعة التَّعلم.

نجد من بين التعريفات الاصطلاحية للثقافة أنها "الرُّقي في الأفكار النَّظريَّة، وذلك يشمل الرُّقي في القانون، والسِّياسة، والإحاطة بقضايا التَّاريخ المهمَّة، والرُّقي كذلك في الأخلاق، أو السُّلوك، وأمثال ذلك من الاتِّجاهات النَّظريَّة"[2].

ومنهم من عرفها تعريفا مختصرا فقال هي: "جملة العلوم، والمعارف، والفنون الَّتي يطلب الحذق بها"[3].

لقد عرفت الثقافة حينما تربط بالإسلام – الثَّقَافَةِ الإِسْلَامِيَّةِ– كمايلي" :إنَّها الصُّورة الحيَّة للأُمَّة الإسلاميَّة، فهي الَّتي تحدِّد ملامح شخصيَّتها، وقوام وُجُودِها، وهي الَّتي تضبط سيرها في الحياة، وتحدِّد اتِّجاهها فيه.

إنَّها عقيدتها الَّتي تؤمن بها، ومبادئها الَّتي تحرص عليها، ونظمها الَّتي تعمل على التزامها، وتراثها الَّذي تخشى عليه من الضَّياع والاندثار، وفكرها الَّذي تودُّ له الذُّيوع والانتشار"[4].

كما عرفت على أنها"علم كلِّيَّات الإسلام في نظم الحياة كلِّها بترابطها"[5].

2 –في مصادر الثقافة ومكوناتها:

ثقافة كل شعب تنبثق عن مصادر أوجدتها، كما أن ثقافة أي مجتمع تكونها مجموعة مكونات ومرجعيات.

للثّقافةُ مصادر كثيرة تعتمدُ عليها من أبرزها نجد[6] :

– اللّغة: تعد اللغة مصدرا رئيسيا من مصادر الثّقافة عموماً؛ على اعتبار أن كافة شعوب العالم نقلت ثقافتها إلى باقي الشّعوبِ الأُخرى اعتماداً على لغتِها.

– الفكر الإنسانيّ؛ وهو مجموع المعارف المؤدية إلى تشكيل الثّقافة الإنسانيّة، والمسهمة في تباين الشّعوب بعضها عن بعض؛ بالحرص على الخصوصية المميزة لكُلِ شعبٍ من شعوب المعمورة.

تتكون الثقافة من ثلاثة مكونات رئيسة، يمكن جمعها في[7]:

مكونات مادية، وهي المكونات المستخدمة بشكل يومي، كالمأكل، والمشرب، والملبس، والمسكن وغيرها .

مكونات فكرية، مثل الفن، واللغة، والعلم، والدين، وغيرها .

مكونات اجتماعية، وهي تلك المكونات التي تشتمل على البناءلاجتماعيوهيكله .

كما يمكن أن تصنف بصفة أوسع وفقا للمكونات الآتية:

"– **الأفكار**: هي مجموعة النتائج التي يتوّصل لها العقل بعد التّفكير والتّمحيص الطّويل للمعلومات التي تلقّاها .

– **العادات والتّقاليد***: وهي الأسلوب المُتّبع لدى أيّ أمّةٍ أو شعبٍ في الحياة الاجتماعيّة وقوانينها .

– **اللُّغة**: وهي مجموعة الحروف والرُّموز التي يتمّكن أفراد المجتمع من خلالها من التّواصل فيما بينهم، وتنقل كُلَّ ما يتعلّق بهم لمن بعدهم .

– **القانون**: وهي مجموعة الأحكام التي تضبط المجتمع وتحميه من الدّاخل والخارج

---

*– وعرفت العادات مقرونة بالتقاليد أيضا كما يلي:" هي مجموع السلوكيات الثقافية التي تخص المجتمع الذي ننتمي إليه ، ترثها الأجيال عن بعضها البعض والتي تميزها عن بقية المجتمعات ".ينظر الموقع الإلكتروني: http://www.ouarsenis.com

– **الأعراف:** هي مجموعة الأحكام والضّوابط التي تعارف عليها مجتمعٌ ما؛ فأصبحت بمثابة القانون يلتزمون بها . التزامًا كاملًا؛ بحيث تكون هذه الأعراف عونًا للقانون في منع الجريمة والانحراف والمساعدة على نشر الفضيلة والخير"[8].

أ– في تعريف العادات وأهميتها وفروعها وخصائصها ووظائفها:

ظهرت العادات لخدمة أغراض معينة، فأصبحت ذات أهمية وتفرعت وتميزت بجملة من الخصائص.

العادات لغة هي ما يكرر الإنسان العودة إليه مرارا ، واصطلاحا هي سلوك اجتماعي متكرر يتم توارثه،ويمكن أن تكون العادة فردية، أو هي سلوك اجتماعي جبري ملزم، تتكون انطلاقا من قيم دينية وعرفية تجعل الأفراد تبعا كعادات الزواج، يجسدها الأفراد في مختلف طبقات المجتمع ومستوياته وأنماطه الحضري والريفي[9].

تكمن أهمية العادات في كونها الدعائم الأساسية التي ينبني عليها التراث الثقافي في كل بيئة[10].

تتفرع العادات كثيرالتشمل ما تواضع عليه المجتمع من عادات اتفاقية وأعراف ومحرمات وسنن وتقاليد وشعائر وطقوس ومراسيم[11].

ويتم تصنيفها بحسب الجدة والقدم إلى[12]:

–عادات قديمة متوارثة وتعرف بالعادات التقليدية.

–عاداتجديدة وتعرفبالموضات.

للعادات خصائص أبرزها[13]:

– **التلقائية** : تتكون بصورة غير واعية في المجتمع .

– **الإلزام والجبرية**:شعور كل فرد بأنه ملزم ومجبر على اتباعها ، فهو لم ينشئها، بل فرضت عليه فرضا.

– **الاتصال بنواحي أسطورية وعناصر خرافية**:معظم العادات تكون متصلة بمناحي أسطورية وخرافات واعتقادات فاسدة.

– **التنوع والنسبيّة:** تختلف العادات من مجتمع لآخر وتتنوع من إقليم لثان ،كما تتغير من زمن لأخر أيضا في كل من الطعام والشراب والملبس والمسكن والنشاطات المختلفةكالاحتفالات.

– **الرغبة في التمسك بها**:انطلاقا من اعتقاد معظم الشعوب والامم بان عاداتها وتقاليدها هي الأفضل ،نشأ عندها الرغبة في التمسك بها ،والحفاظ عليها.

ولها وظائف*** شتى منها الاقتصادية، والتربوية الإرشادية ومنها الجمالية[14].

ب– في تعريف التقاليد والفرق بينها وبين العادات :

على الرغم من التقارب بل والتداخل الشديد بين بين العادات والتقاليد إلا أنه يتم التفريق بينهما.

التقاليد لغة جاءت من قلد غيره يقلده تقليدا أي اتبعه فيما يقول من غير أن يقدم له لا حجة ولا دليل. واصطلاحا هي سلوك فردي تبنته الجماعة وتوارثته جيلا عن جيل،مثلما هو الحال في الشعائر الدينية،واستخدام الرموز و الاحتفالات[15].

التقاليد هي طائفة من قواعد السلوك التي تخص طبقة معينة، أو ترتبط ببيئة محدودة النطاق، تتميز عن العادات في كونها أقل إلزاماً منها ، يتم تناقلها بانتقاء عكس العادات التي تتميز بالإلزام ،وعند عدم مراعاتها وإتباعها بقوة الجزاء[16].

غالباً ما تكون التقاليد مختصة بإقليم معين أو طبقة معينة[17]،عكس العادات التي يجسدها الأفراد في مختلف طبقات المجتمع ومستوياته وأنماطه الحضري والريفي.

ج- فبتعريف الأعراف والفرق بينها وبين العادات.

على الرغم من التقارب بل والتداخل الشديد بين بين الاعراف والعادات إلا أنه يتم التفريق بينهما.

العرف هو "نظام اجتماعي غير مكتوب، يتكون من المعتقدات والأفكار المستمدة من فكر الجماعة وتراثها وعقيدتها، وتمثل العرف في معايير اجتماعية تحدد الأفعال المرغوبة وغير المرغوبة والسلوك الصحيح والخطأ بالنسبة لثقافة المجتمع، ويحدد العرف بالعلاقات ما هو جائز وما هو غير جائز، كما يحدد العرف في كثير من الأحيان نوعية العقوبات التي يمكن أن تحدث للشخص من جراء تعديه على الأعراف[18].

ومما يتميز به العرف عن العادات"أنه أشد قوة وإلزاماً من العادة، نظراً لارتباطه بنواح عقائدية يؤمن بها المجتمع"[19].

3 -من أشهر العادات والتقاليد والأعراف الجزائرية:

- تحتفل العائلات الجزائرية بعيد مولد النبي صلى الله عليه وسلم الموافق ليوم الاثنين الثاني عشر من شهر ربيع الأول 571 ميلادي كل عام بإقامة مآدب العشاء والتفنن إعداد الأكلات التقليدية والحلويات ،مع اشعال الشموع ،وتزويد الأطفال وحتى الكبار بالمفرقعات

- كما ان المجتمع الجزائري له طقوس وعادات في الأفراح وخاصة الزواج انطلاقا من لباس العروس والعريس، تختلف من منطقة إلى أخرى.

- ويتميز الجزائريون ببعض الملبوسات التقليدية، كالقشابية والبرنوس والحايك.

- دون أن ننسى الاحتفالات الدينية الاخرى و الوطنية وما يحيط بها من عادات وتقاليد متوارثة، يسهر الخلف على الحفاظ والإبقاء عليها كأداة تثبت تواصله بالسلف وتبين ترابط وتعالق الاجيال.

– ومن بين أشهر الأعراف هي توارث الابناء وذوي الحقوق تركات آبائهم من أراض وإن لم تكن مملوكة بعقود قانونية، وتميز القبائل بعدم توريث المرأة الأرض وغيرها.

خاتمة:

مما تقدم يتضح لنا أن العادات أكثر الزاما من التقاليد ،وأن العرف أكثر إلزاما من العادات ،وربما ذلك يفسر بكون العادات أكثر شمولية من التقاليد وأوسع نطاقا ،وأن العرف ما هو إلا قانون غير مكتوب ،فالكتابة هي العنصر الأهم الذي يميزه عن القانون.

ومهما يكن لا يمكننا بأي حال الفصل التام بين هذه المصطلحات الثلاثة ،على اعتبار أن كثيرا من الدارسين يرون التداخل فيما بينها ،من منطلق ان تعريف أحدها قد يلتقي في نقاط مع الآخر ،كما يمكن أن يشمله كله، إذ يمكن اعتبار العادات أعرافا، فقط هو أن العرف كثيرا ما يعتبر أحد مصادر التشريع في كثير من الدول ،كما يعتبر المصدر الاول في القانون الدولي ليتقهقر فيما بعد أمام الاتفاقيات الدولية ،فمكانته كمصطلح أكثر تموقعا من المصطلحين المتبقيين في ميدان الأهمية التشريعية.

الهوامش:

[1]- محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور ،تهذيب اللغة ، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 2001م.ج9، ص81.

-[2]ناديةشريفالعمري،أضواءعلىالثَّقافةالإسلاميَّة،مؤسَّسةالرِّسالة،ط9،2001م،ص 9.

[3] - مفرحبنسليمانالقوسي،مقدماتفيالثَّقافةالإسلاميَّة،ط3،الرياض 1424 هـ،ص 36.

-[4]عمرعودةالخطيب،لمحاتفيالثَّقافةالإسلاميَّة،مؤسسةالرِّسالةبيروت،ط3، 1979 ،ص13.

[5]- عبدالرَّحمنالزنيدي،مدخلإلىعلمالثَّقافةالإسلاميَّة،مجلَّةجامعةالإمامِمُحَمَّدبنسعودالإسلاميَّة،عدد2،محرم 1410هـ،ص89.

[6]- عبدالعزيزالتويجري،الثقافةالعربيةوالثقافاتالأخرى،المغرب: منشوراتالمنظمةالإسلاميةللتربيةوالعلوموالثقافة،ط2، 2015،ص15- 17.

-[7]مكوناتالثقافة: ينظرالموقعالإلكتروني: http://mawdoo3.com

-[*]وعرفتالعاداتمقرونةبالتقاليدأيضاكمايلي:" هيمجموعالسلوكياتالثقافيةالتيتخصالمجتمعالذينينتميإليه،ترثهاالأجيالعنبعضهاالبعضوالتيتميزهاعنبقيةالمجتمعات ".ينظرالموقعالإلكتروني: http://www.ouarsenis.com

-[8]مفهومالثقافة: ينظرالموقعالإلكتروني: http://mawdoo3.com

-[9]الفرقبينالعاداتوالتقاليدوالاعراف. ينظر : http://bouhoot.blogspot.com

-[10]العاداتوالتقاليدفيالأدبالشعبي .ينظرhttp://centpourcentdziri.ahlamontada.net

-[11]العاداتوالتقاليدفيالأدبالشعبي .ينظرالموقعالإلكترونينفسه.

-[12]العاداتوالتقاليدفيالأدبالشعبي .ينظرالموقعالإلكترونينفسه.

-[13]العاداتوالتقاليدفيالأدبالشعبي .ينظرالموقعالإلكترونينفسه

[**]- إن الحديث عن الوظائف في الحقيقة يقوض فكرة التلقائية إلى حد بعيد ،ذلك أننا لا نؤمن كل الإيمان بان نشأة العادات تأتت عن غير تفكير وبلا هدف، حتى يتم وصفها بالتلقائية في النشأة.

-[14]العاداتوالتقاليدفيالأدبالشعبي .ينظرالموقعالإلكترونينفسه.

-[15]الفرقبينالعاداتوالتقاليدوالاعراف. ينظرالموقعالإلكترونينفسه.

-[16]الفرقبينالعاداتوالتقاليدوالاعراف. ينظرالموقعالإلكترونينفسه.

-[17]الفرقبينالعاداتوالتقاليدوالاعراف. ينظرالموقعالإلكترونينفسه.
-[18]- الفرقبينالعاداتوالتقاليدوالاعراف. ينظرالموقعالإلكترونينفسه.
[19]- الفرقبينالعاداتوالتقاليدوالاعراف. ينظرالموقعالإلكترونينفسه.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة في البحث.

الكتب:

1) عبد العزيز التويجري ، الثقافة العربية والثقافات الأخرى منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط2، المغرب ،2015 .

2) عمر عودة الخطيب، لمحات في الثَّقافة الإسلاميَّة، مؤسسة الرِّسالة بيروت ، ط3، 1979.

3) مفرح بن سليمان القوسي ،مقدمات في الثَّقافة الإسلاميَّة، ط3، الرياض 1424 هـ.

4) نادية شريف العمري، أضواء على الثَّقافة الإسلاميَّة، مؤسَّسة الرِّسالة، ط2001،9م.

المعاجم

5) محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور ،تهذيب اللغة ، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ، 2001م.ج9 .

المجلات

6) عبد الرَّحمن الزنيدي، مدخل إلى علم الثَّقافة الإسلاميَّة، مجلَّة جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميَّة،عدد2، محرم 1410هـ .

المواقع الالكترونية

7) مكونات الثقافة: ينظر الموقع الإلكتروني: http://mawdoo3.com

8) الثقافة الاسلامية. ينظر الموقع الإلكتروني: http://www.ouarsenis.com

9) مفهوم الثقافة: ينظر الموقع الإلكتروني: http://mawdoo3.com

10) الفرق بين العادات و التقاليد و الاعراف. ينظرالموقع الإلكتروني :
http://bouhoot.blogspot.com

11) العادات والتقاليد في الأدب الشعبي .ينظرالموقع الإلكتروني:
http://centpourcentdziri.ahlamontada.net

أساليب وأدوات تجميع البيانات

د. مباركة خمقاني

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملخص:

هناك أساليب عديدة يستخدمها الباحث في جمع البيانات اللازمة للتعامل مع مشكلة معينة ومن ثمّ معالجتها، ومن بينها: الملاحظة والتي تعتبر مشاهدة منهجية، وتأتي على نوعين: ملاحظة بسيطة، وملاحظة منظمة. إلى جانب المقابلة وتعتمد أيضا على المشاهدة, تكون بين طرفين اثنين، مفتوحة أو مقيدة، والأسلوب الثالث هو الاستبيان وهو من الأساليب الشائعة الاستعمال، هدفه الحصول على معلومات تجاه الموضوع المدروس.

Résumé :

Il existe de nombreuses méthodes qui sont utilisées par le chercheur dans la collecte des données nécessaires pour faire face à un problème spécifique, puis de la traiter, parmi ces méthodes: l'observation, qui considère comme un aspect méthodologique, elle est venue en deux types: simple observation, et observation structurée . En ajoutant l'entretien qui dépend aussi l'observation réalisée entre les deux parties, ouvertes ou restreintes, et la troisième méthode c'est le questionnaire qui qualifie comme l'une des méthodes utilisée ayant pour objectif d' obtenir des informations sur le sujet étudié.

يحتاج الباحث خلال رحلة بحثه إلى أدوات مساعدة لإتمامه على أحسن صورة، لذلك تتعدد الأساليب التي تستخدم في جمع البيانات اللازمة للتعامل مع مشكلة بحثية معينة، ومن هذه الأساليب: الملاحظة، والمقابلة، والاستبيان

أوّلاً- الملاحظة (observation):

الملاحظة هي مشاهدة منهجية تعتمد على الحواس وما تستعين به من أدوات الرصد والقياس أي أنّها مشاهدة للظواهر في أحوالها المختلفة وأوضاعها المتعددة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها للتعبير عنها بأرقام[1].

استنادًا إلى هذا المفهوم نجد أنّ الملاحظة تأتي على نوعين وهما[2]:

1- ملاحظة بسيطة: (simple observation):

وهي نوع من الملاحظة يقوم فيه الباحث بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائيًّا في ظروفها دون إخضاعها للضبط العلميّ.

2- ملاحظة منظّمة: (systematic observation):

وهي النوع المضبوط من الملاحظة العلمية، وتختلف عن الملاحظة البسيطة من حيث إتباعها مخططًا مُسبقًا، ومن حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظ، ومادة الملاحظة، كما يحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان، وقد يستعان فيها بوسائل التسجيل الميكانيكية، كمسجلات الصوت، والكاميرات، كما تختلف عن الملاحظة البسيطة في أنّ هدفها هو جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة موضوع البحث.

- مزايا الملاحظة:

ويمكن إجمالها فيما يلي[3]:

1 – تُستخدم في مجالات واسعة خاصة فيما يتعلق بالسّلوك الإنسانيّ.

2 – لا تتطلب عددًا كبيرًا من الأفراد ليكونوا موضوع البحث.

3 – يلاحظ الباحث الحادث حين وقوعه.

4 – يلاحظ الباحث الحاضر ولا يعتمد على الماضي.

– عيوب الملاحظة:

ويمكن إجمالها فيما يلي[4]:

1 – لا يمكن للباحث أن يجمع كافّة البيانات التي تقع خارج الزمان والمكان، وذلك لأنّها محدودة بزمان ومكان معينين.

2 – كونها تعتمد على الأشياء الحاضرة ممّا يجعلنا نجهل الماضي.

3 – لا تمكّن الباحث من ملاحظة السّلوك الذي يحدث في غيابه لظروف خارجة عن إرادته لمرضه أو لرداءة الطقس.

4 – معرضة للخطأ لاعتمادها على الحواس التي لا بدّ من الاستعانة بها حتّى عند استخدام الآلات الدّقيقة.

5 – إنّ النّتائج التي نصل إليها عن طريق الملاحظة نتائج يغلب عليها الطابع الشخصي إلى حدٍّ كبير.

6 – أنّ هناك بعض الموضوعات يصعب أو يتعذر ملاحظتها كالخلافات العائلية.

لكن هذا الأسلوب ذا درجة محدودة من الفعالية في إعطاء معلومات عن تصورات الشخص، أو معتقداته، أو مشاعره، أو دوافعه أو آفاقه المستقبلية، فهذه يستحيل إخضاعها للملاحظة أي أنّها عاجزة، وبالتالي لجأ الباحثون إلى وسائل أخرى تعتمد بالدرجة الأولى على ما يقدّمه المستجيبون لفظيًّا، ويقررونها.

والباحث يقوم بتفسير هذه التقريرات معتمدًا على أدوات أخرى منها: المقابلة والاستبيان.

ثانيًا– المقابلة: (Interview):

المقابلة هي: محادثة بين القائم بالمقابلة Interviewer ومستجيب Répondent، وذلك بغرض الحصول على معلومات من المستجيب[5]، وتستعمل المقابلة عادة إمّا للتطرق إلى ميادين مجهولة كثيرًا أو للتعوّد على الأشخاص المعنيين بالبحث قبل إجراء اللقاءات مع عدد أكبر باستعمال تقنيات أخرى، وإمّا للتعرّف على العناصر المكوّنة لموضوع ما والتفكير فيها قبل التحديد النّهائي لمشكلة البحث[6].

وتهدف فلسفة المقابلة إلى التعرّف على جوهر الإنسان الذي لا يمكن أن نصل إليه عن طريق المشاهدة، لأنّه لا يرى ولكنه ينعكس في سلوكيّات وأفعال يمكن مشاهدتها ومن خلال المقابلة تُعرف الأسباب، وفيها تكمن الحلول والمعالجات[7].

شروط المقابلة:

من أهمّ هذه الشّروط ما يلي[8]:

1 – أن تكون الأسئلة واضحة ودقيقة ومحدّدة.

2 – أنْ ينفرد الباحث بالمقابلة ويطمئنهُ على سريّة المعلومات الشّخصية التي سيُدلي بها.

3 – أن يشرح الباحث معنى أي سؤال قد يسيء المستجوب فهمه.

4 – أن يتجنّب الباحث التّأثير المستوجب.

5 – تحديد الموضوع تحديدًا دقيقًا من حيث فروضه وغاياته ومجالاته النظرية والعملية.

6 – وضوح الهدف من إجراء المقابلة لدى لباحث والمبحوث.

7 – مراعاة الظرف الزماني للمقابلة مع مراعاة الظرف المكاني.

8 – مرونة الأسئلة وتنوعها.

9 – تحفيز المبحوث على الاستجابة.

10 – عدم الاستهزاء بالمبحوث.

– أنواع المقابلة:

هناك تصنيفات عديدة، سنشير إلى تصنيفها بحسب الإجابة وتُصنّف إلى[9]:

1 – **مقابلة مفتوحة:** وتعتمد على سؤال يُتبع بفراغ للإجابة.

2 – **مقابلة مقيّدة:** وتعتمد على سؤال وإجابات مقترحة.

3 – **مقابلة مقيّدة مفتوحة:** وتجمع بين مزايا النوعين السّابقين.

– مزايا المقابلة:

وهي كثيرة منها[10]:

1 – تعدّ المقابلة من أنسب الأساليب لتجميع بيانات من الأشخاص الأميين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة، بل إنّها تصلح أيضا مع المتعلمين الذين ليس لديهم الصبر، أو الدّافعية التي تمكنهم من الإجابة كتابة عن أسئلة الاستبيانات.

2 – نسبة المردود من المقابلات عالية مقارنة بنسبة المردود من الاستبيانات فهناك العديد من النّاس الذين لديهم الاستعداد للتعاون في الدّراسة إذا كان كلّ ما هو مطلوب منهم أن يتكلّموا.

3 – تتيح المقابلة فرصة أفضل ممّا تتيح الاستبيانات للكشف عن البيانات التي تتصل بموضوعات معقّدة أو مثيرة للانفعال، أو لنقص العواطف التي تكمن وراء عبّر عنه صراحة، فالمرونة المتاحة في المقابلة تسمح بالكشف عن مثل هذه الجوانب الوجدانية.

4 – تفيد المقابلة إلى حدٍّ كبيرٍ في تشخيص ومعالجة المشاكل الإنسانية وخاصة العاطفية منها.

– عيوب المقابلة:

من عيوبها ما يلي[11]:

1 – تتأثّر بعوامل متعددة كتوتر المستجوب أو محاولته إرضاء الباحث أو محاولة الباحث الضغط عليه.

2 – تتوقف على استجابة المستجوب للمقابلة ورغبته في الحديث.

3 – تتطلّب وقتًا طويلاً وجهدًا كبيرًا وتكاليف كثيرة.

4 – يمكن تحيّز القائم بالمقابلة على النتائج فقد يخطئ القائم بالمقابلة في فهم الاستجابة، وقد يخطئ في تسجيل الإجابة.

5 – التأثر بشخصية المقابل من حيث كونه ذكرًا أو أنثى، المظهر العام، العمر،...إلخ.

6 – قد تجرى المقابلة والمستجيب في ظروف غير عادية من حيث التوتر، التّعب، المرض، وهذه العوامل تؤثّر على نتائج الإجابة، وذلك عكس الاستبيان، حيث تكون الفرصة مواتية للمستجيب للإجابة في الوقت المناسب له.

7 – عدم إقامة الفرصة للمستجيب لمراجعة بياناته وتسجيلاته الخاصة، أو استشارة البعض عن صحّة البيانات التي يدلي بها.

ثالثًا– الاستبيان:

الاستبيان يسمّى أيضًا بالاستقصاء، وهو إحدى الوسائل الشّائعة الاستعمال للحصول على معلومات، وحقائق تتعلق بآراء واتجاهات الجمهور حول موضوع معيّن أو موقف معيّن[12].

وتسمّى بـ"الاستمارة" عند موريس أنجرس وتُعرف في شكلها الأكثر شيوعًا بسبر الآراء، وتقنية مباشر لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجّهة، وذلك لأنّ صيغ الإجابات تُحدّد مسبقًا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية، وإقامة مقارنات كمية[13].

فالاستبيان أداة لتجميع بيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة وذلك عن طريق ما يقرره المستجيبون لفظيًا في إجاباتهم على الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان[14].

ويتكوّن الاستبيان من جدول من الأسئلة توزع على فئة من المجتمع (عيّنة) بواسطة البريد أو اليد أو قد تنشر في الصّحف أو المجلات أو التلفزيون حيث يطلب منهم الإجابة عليها وإعادتها إلى الباحث.

وبما أنّ الهدف الأساسي للاستبيان هو الحصول على بيانات واقعية، وليس مجرّد انطباعات أو آراء هامشية، فإنّ ذلك يتطلب من الباحث العناية في تصميم الاستبيان، فعليه أن يدرس المشكلة التي تمّ اختيارها بعناية ويحللها إلى عناصرها الأوليّة من أجل أن تكون أسئلته تغطي جميع نواحي المشكلة ومجالاتها، وأن تكون البيانات المطلوبة محيطة بكلّ عنصر.

وقد لا يجد الباحث في نفسه الخبرة الكافية لتصميم الاستبيان ولذا يستوجب عليه الاستعانة بآراء الخبراء وأن يقوم بمراجعة الأسئلة وتدقيقها لإزالة أي غموض أو إبهام في صياغتها اللغوية وأسلوبها بحيث تتلاءم مع الهدف الذي وُضِع الاستبيان من أجله[15].

ميزات الاستبيان الجيّد:

وهي[16]:

1 - أن تكون الأسئلة موجزة ولكنها واضحة- الإيجاز مع الوضوح.

2 - أن لا يكون مكلفًا بقدر الإمكان بالنسبة لمردوده من المعلومات.

3 - أن يتطلب من المستجيب الحدّ الأدنى من الجُهد والوقت.

4 - أن تهدف الأسئلة فيه إلى الحصول على إجابات واقعية وليس تخمينات وآراء وتوقّعات.

5 - أن لا يكون موضوع البحث تافهًا بحيث يؤدي إلى نفور المستجيب وعدم اقتناعه به.

6 - أن تكون الأسئلة في مستوى المستجيب العقلي والثّقافي.

7 - أن يكون بمقدور المستجيب الإجابة عن الأسئلة دون شعوره بأنّ ذلك إضاعة للوقت والجهد.

أنواع الاستبيانات:

يمكن تصنيفها على النّحو التالي[17]:

1- استبيانات مفتوحة:

يتضمن هذا النوع من الاستبيانات عددًا من الأسئلة، يَعْقُب كلّ سؤالٍ منها فراغ، يدوّن فيه المستجيب إجابته وفقًا لتعليمات الاستبيان، أي لا يختار إجابته من بين بدائل تقدّم له، وإنّما يكتب إجابته وفق تصوّراته وبما لا يتجاوز به حدود التعليمات الواردة في الاستبيان.

مثل: ما هي عوامل النهوض باللغة العربية؟

....

فالمستجيب هنا يحتاج إلى وقت أكبر للإجابة على الأسئلة طالما سيدونها بنفسه، كما أنّ هذه الحرية تؤدي إلى اختلاف الآراء فيجد الباحث صعوبة في تصنيفها كما أنّ المستجيبين قد يغفلون عن بعض المعلومات فلم يتذكروها.

ومن ناحية أخرى، فإنّ الباحث قد يصوغ سؤالاً معيّنًا متصوّرًا أنّ له إجابة واحدة، ثمّ يفاجأ بتعدد الإجابات التي يقدّمها المستجيبون وهذا راجع لتعدد خبرات المستجيبين، كما أنّ المستجيب قد يعطي إجابة معيّنة على سؤال ويتصوّر أنّ الكلمات المصوغة بها تلك الإجابة واضحة وسهلة، إلاّ أنّ الباحث عندما يقوم بتحليلها يجدها تحتمل أكثر من معنى، وهكذا...

ورغم هذه المشكلات إلاّ أنّ الاستبيان المفتوح يتمتع بميزة إتاحته الفرصة للمستجيبين في التعبير وبشكل تلقائي عن مواقفه أو مشاعره، بحرية تامة، دون توجيه له من قبل الباحث.

2- استبيانات مقيّدة:

ويتضمن عددًا من الأسئلة، يتبع كلّ سؤال منها عددًا من الإجابات البديلة أقلّها اثنتين، وعلى المستجيب أن يختار إجابة واحدة أو أكثر، وفقًا للتعليمات الواردة في الاستبيان.

فنكون أمام عدّة طرق:

أ- تقديم سؤال وله إجابتان بديلتان مثل: نعم أو لا، وعلى المستجيب أن يختار إجابة واحدة بوضع علامة (√) أمام الإجابة المختارة.

مثل: هل توافق على إدراج اللّغة الأجنبية لطلبة الماستر:

نعم ( ) لا ( )

وهذا النّوع لا يفيد كثيرًا في القضايا التربوية والتعليمية، فلو سألنا هل يستعمل الأستاذ اللغة الفصحى فقط مع طلبته؟ فالإجابة بـ "نعم" أو "**لا**" لا تعبّر عن واقع الظاهرة بينما لو سألنا:

– ما مدى استعمال الأستاذ للغة العربية الفصحى مع طلبته؟

غالبًا ( ) كثيرًا ( ) أحيانًا ( ) نادرًا ( ) لا يستعملها ( )

ب- تقديم السؤال ومعه أكثر من إجابتين بديلتين، وعلى المستجيب أن يختار واحدة، مثل: ما درجة موافقتك على الرأي القائل بأنّ صعوبة القواعد النحوية تعدّ أحد الأسباب الرئيسية لضعف مستوى تحصيل الطلاب؟

موافق تماما ( ) موافق ( ) غير متأكّد ( )

ج- تقديم السّؤال وله أكثر من إجابتين، يختار المستجيب واحدة أو أكثر منها دون تفضيل لإجابة على أخرى مختارة.

– ما هي اللّغة التي يستخدمها الأستاذ في التواصل مع طلبته؟

العربية الفصحى العامية الفصحى مع العامية الفرنسية الفرنسية مع العربية

د- تقديم السّؤال متبوعًا بأكثر من إجابتين، وعلى المستجيب ترتيب الإجابات وفقًا لشروط معينة كأن يضع رقمًا من (1 فصاعدًا) حسب درجة الأهمية، مثل:

ما سرّ استمرار أساليب التدريس التقليدية في مدارسنا؟

امتحانات تعتمد على الحفظ، كثرة التلاميذ، طول المقررات مقارنة بالوقت المخصص.

الاستبيانات المقيّدة بصفة عامة يسهل تصنيف إجاباتها ووضعها في قوائم وجداول إحصائية يسهل على الباحث تلخيصها، كما أنّ هذا النّوع يحفّز المستجيب على الإجابة عن الأسئلة لأنّها لا تحتاج إلى جهد كبير أو وقت طويل عكس

الاستبيان المفتوح، رغم ذلك فهي تحدّ من حرية المستجيب ففي بعض الأحيان الإجابة التي سيختارها لا تعبّر عن رأيه تعبيرًا دقيقًا، فهو يختار الأقرب.

3- استبيانات مقيّدة مفتوحة:

يحاول هذا الاستبيان أن يجمع بين مزايا كلّ من الاستبيانات المقيّدة والاستبيانات المفتوحة، فيقدّم الباحث بعض الأسئلة المقيّدة، يتبعها بأسلة مفتوحة.

لتوزيع مقاييس السنة الأولى جدع مشترك لغة وأدب LMD على مدار السنة

ما هو تقييمك لخدمات الجامعة (مغلق)

جيّدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

إذا كانت متوسطة فما اقتراحك لتطويرها؟ (مفتوح)

خطوات إعداد الاستبيان:

الاستبيان يستخدم على نطاق واسع في الدراسات المسحية، وله وظيفة محدّدة يؤديها وهي القياس، وعليه ينبغي أن نكون على وعي منذ البداية بالمتغيرات المطلوب إخضاعها للقياس.

ينبغي أن نتعرّف على بعض القضايا: ما حجم العينة؟ ما هو موضع الاهتمام أطفال، كبار، طلاب جامعيون،..

وبناء على ذلك فإنّ أوبنهيم يوضح أنّه يجب أن نتخذ عددًا من القرارات قبل البدء في كتابة السّؤال الأوّل، وهذه القرارات تقع في خمس مجموعات[18]:

أ - قرارات خاصة بالطرق الأساسية لتجمع البيانات، مثل المقابلات والاستبيانات والملاحظة، ودراسة الوثائق (تحليل المحتوى).

ب - طريقة الاتصال بالمستجيبين (بعد اختيار العينة) بما في ذلك ضمان السّريّة، وتحديد الغرض من البحث.

ج - تشييد سلاسل الأسئلة داخل الاستبيان.

د - ترتيب الأسئلة الخاصة بكلّ متغيّر.

هـ - استخدام الأسئلة المقيّدة مقابل الأسئلة المفتوحة.

فعملية البناء تحتاج إلى تفكير عميق كما أنّها تمرّ عبر مراحل وهي:

1- الدّراسة الاستطلاعية: وتتضمن مقابلات طويلة ومفتوحة مع من لديهم معلومات أساسية وهامّة، إلى جانب تجميع المادة، من مقالات، ومراجع لأنّها تجعل الباحث يشعر بالمشكلة، وساعده في صياغة الأسئلة.

2- إعداد الصورة الأولية للاستبيان:

أ - **صفحة العنوان:** وفيها يضع الباحث عنوانًا للاستبيان يتضح فيه القضايا الرئيسية التي يتضمنها الاستبيان، واسم الباحث، والجهة المشرفة على البحث.

ب - **التصدير** : خطاب قصير موجّه من الباحث إلى المستجيبين يوضح لهم فيه أهداف الاستبيان، ونظام الإجابة، ويطمئنهم إلى أنّ الآراء سيتم التعامل معها في سريّة تامة، وأنّها لا تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

ج - **البيانات العامة:** يطلب من المستجيب أن يذكر اسمه (إن رغب)، ونوع جنسه، ومؤهلاته، وخبراته، ومكان العمل،...(فهي تساعد في تفسير نتائج الاستبيان).

د - **أسئلة الاستبيان:** أسئلة في صورة مقيدة أو مفتوحة في صورة جمل استفهامية أو عبارات تقريرية يطلب من المستجيب أن يحدّد درجة أهميتها وموافقتها عليها غير أنّه ينبغي وضع بعض الاعتبارات للسؤال عند وضعه وهي:

- **قواعد صياغة الأسئلة:** من أجل وضع استبيان جيّد:

1- تجنب الأسئلة التي تستهدف الحصول على معلومات من مصادر أخرى.

2- تجنب الأسئلة المبهمة أو غير المفهومة مثل: هل (تؤيد) أو (تعارض) المواطنة العالمية؟ فمفهوم المواطنة يختلف من شعب لآخر بل لدى الشعب الواحد.

3- تجنب الأسئلة التافهة أو عديمة القيمة.

5- تجنب المستجيب في أكثر من موضوع في العبارة الواحدة، مثلا ما مدى سهولة الألفاظ في كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة أساسي، وما مدى ملاءمة الرسومات المتضمنة في الكتاب؟ فلا ندري الإجابة للشقّ الأوّل أو الثاني.

6- صياغة عبارات الاستبيان بلغة تتلاءم مع مستوى المستجيبين.

7- تبسيط نظام الإجابة ما أمكن، لأنّ الأهمّ هو التفكير في الإجابة الملائمة لا في كيفية الإجابة عن السؤال.

تجنب العناصر الموحية بالإجابة، أو غير المشجعة، مثل أتتفق معي في أن...

أن لا يتضمن الاستبيان أسئلة محرجة أو غير مقبولة اجتماعيًا.

هـ - الخاتمة:

يكون فيها شكر المستجيبين على حسن تعاونهم أي إشعار المستجيب بقيمة جهده، وأنّه سيكون موضع دراسة واعتبار.

3- التثبت من صدق الاستبيان وثباته:

الصدق "Validity" وهو من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام لها عند إجراء بحث ما، وتعتبر أداة البحث صادقة عند ما تقيس ما افترض أن تقيسه[19].

والثبات "Reliability" يشير إلى إمكانية الحصول على النتائج نفسها لو أعيد تطبيق الأداة على الأفراد أنفسهم[20].

هناك أساليب أبسطها صدقُ المحكمين فهو شخص مختص في هذا المجال وبالتالي يشير الباحث في رسالته إلى أنّه قد استخدم صدق المحكمين كذلك طريقة اتساق الأسئلة مع بعضها البعض، ومع كلّ الأسئلة بصفة عامة....

4- إعداد الاستبيان في صورته النهائية:

فلا بدّ للباحث من إعادة النظر أكثر من مرّة قبل أن يصوغه في صورته النهائية.

مزايا الاستبيان: وهي[21]:

1 - يُعدُّ الاستبيان أقل أدوات جمع المعلومات تكلفة، سواء في الجهد المبذول أو (أو أعباء مادية كالسفر).

2 - يمكّننا من الحصول على بيانات من عدد كبير من الأفراد، وذلك خلال فترة زمنية قصيرة، زد على ذلك الاستبيانات البريدية بإمكانها تغطية مناطق متباعدة جغرافيًا.

3 - البيانات التي نحصل عليها من الاستبيان ذات درجة مقبولة من الموضوعية.

4 - تكون الأسئلة موحّدة لجميع أفراد العيّنة في حين أنّها تتغير صيغة الأسئلة عند طرحها في المقابلة.

عيوب الاستبيان: وهي[22]:

1 - أنّ كثرة الأسئلة وطولها يدعو للملل وعدم الإجابة ، وقلّة أسئلته قد لا تفي بالغرض المطلوب ولذلك لا يصلح عندما يحتاج البحث إلى قدر كبير من الشرح.

2 – يفتقر الباحث اتصاله الشخصي بأفراد الدراسة وهذه يحرمه من ملاحظة ردود فعل الأفراد واستجابتهم لأسئلة البحث.

3 – لا يمكن استخدام الاستبيان إلاّ في مجتمع غالبية أفراده يجيدون القراءة والكتابة.

4 – لا يمكن للباحث التأكّد من صدق استجابات الأفراد والتحقق منه.

5 – يفتقد الاستبيان إلى المرونة فإذا أخطأ المستجيب في فهم أو طريقة إجابة السّؤال فإنّه لا يجد من يصحح له إجابته أو يعدل له طريقة الفهم وخاصة في الاستبيان البريدي.

6 – تحيّز عيّنة الاستبيان لأنّ الاستجابة لا تمثّل عينة عشوائية ممثلة ولكنها متميّزة لمجموعة من الناس يتميزون بقدر معيّن من التعليم.

وأخيرًا الأداة الأولية هي الملاحظة سواء البسيطة أو المنظّمة تفيد في التعرف على الحقائق المشاهدة أو التي تعتمد على آراء وتوقعات الآخرين كالمقابلة والاستبيان فهي أدوات مساعدة لجمع البيانات حول المشكلة المدروسة، ولكلّ واحدة منها موقف تستعمل فيه.

---

[1]– ينظر: مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان الأردن، ط1، 2000م، ص: 174.

[2]– حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 1417هـ-1996م، ص: 232، 233.

[3]– ينظر: كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص: 132.

[4]– ينظر: مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 177.

[5]– حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ص: 313.

[6]– موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، دت، ص: 197.

[7]– مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 171.

[8]– ينظر: نفسه، ص: 172، 173.

[9]– ينظر: حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ص: 315.

[10]– ينظر: نفسه، ص: 328.

[11]– مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 173.

[12]– كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص: 135.

[13]– موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص: 204.

[14]– حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ص: 286.

[15]– كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص: 135.

[16]– نفسه، ص: 135، 136.

[17]– حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ص: 287، 288.

[18]– ينظر: حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ص: 292.

[19]– مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 43.

[20]– حمدي أبو الفتوح عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، ص: 296.

[21]– نفسه، ص: 308.

[22]– مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص: 170.

مدخل إلى التعددية اللغوية

نحو تصور شامل للمصطلح و المفهوم

د.حنان عواريب

جامعة ورقلة

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى ضبط مصطلح التعددية اللغوية من حيث الاصطلاح و الدلالة ، و كذا تبيين علاقته بمصطلحات أخرى تتداخل معه في نفس السياق ؛ كمصطلح التعدد و التباين و التنوع ، متناولة في ذلك وجهات نظر مختلفة لمتخصصين في اللسانيات الاجتماعية.

résumé

Ce document de recherche thématique vise à adapter la durée du multilinguisme en termes de terminologie et la sémantique , et ainsi que sa relation à d'autres termes interfère avec lui dans le même contexte , comme un terme diversité et de la diversité , vues participants différents de spécialistes en linguistique sociaux.

توطئة:

إن الحديث عن المجموعات الكلامية و خصائصها وسماتها اللغوية ، و البحث في قضايا المجتمعات المتسمة بالتعددية اللغوية ، يحتاج إلى ركيزة معرفية مفاهمية واضحة تتمثل في ضبط المصطلحات و تحديد مفاهيمها بدقة باعتبارها أوعية للمعرفة و مداخل ضرورية لكل بحث نظري أو تطبيقي.

لذا سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية ضبط مصطلح التعددية اللغوية من حيث المعنى اللغوي و ما يقابله باللغة الأجنبية ، و المعنى الاصطلاحي ، و بالتالي فهم الظاهرة اللسانية دون لبس أو مراوغة قد يحدثها المصطلح.

- **المدخل اللغوي :**

يعد مصطلح (التعددية اللغوية) من المصطلحات العلمية المركبة من كلمتين؛ التعددية و اللغوية ، فالتعددية في اللغة العربية تشير إلى المصدر الأصلي تعدّد، فيقال تعدّد يتعدّد تعدّدا، أي صار ذا عدد ، أو صار عديدا ،أي كثيرا ، ويقول ابن فارس : العد إحصاء الشيء . تقول عددت الشيء أعده عدا فأنا عاد ، و الشيء معدود . و العديد الكثرة ....و يقال ما أكثر عديد فلان و عددهم و إنهم ليتعادون و يتعددون على عشرة ، أي يزيدون عليها..[1] فالمصطلح فيه إشارة إلى الزيادة في العدد .

يقابل مصطلح التعددية اللغوية في اللغة الأجنبية مصطلحان اثنان هما: plurilinguisme و Multilinguisme ، يترجم العلماء العرب المصطلحين بتعابير و أشكال عدة ، مختلفة أحيانا و متداخلة أحيانا أخرى.

فالمصطلحان عند الأغلبية من المترجمين مترادفان؛فالمصطلح(Multilinguism)هو تعدد اللغات أو تعددية لغوية أو مذهب التعددية اللغوية ، و (plurilinguisme) يدل أيضا على تعدد اللغات أو تعددية لغوية أو مذهب التعددية اللغوية ، وما يبرر هذا الترادف ، هو أن (multi) و (plural) تحملان المعنى نفسه و الدلالة ، فكلاهما يدل على وجود أكثر من شيء واحد.

نجد في القاموس "plural forme of a Word or form used for referrring than one"[2] أي كلمة أو تركيب يعبر عن أكثر من واحد ، و multi وmultiple هي having more [3] أي وجود الكثير؛بهذا التحليل اللغوي ، تقابل التعددية اللغوية كمصطلح عربي المصطلحين الأجنبيين (Multilinguisme) و (Plurilinguisine) ، و يدعى من يعرف أكثر من لغتين متعدد اللغات أو متعدد اللغة (Multilinguisme) و Plurilinguisme.

كل ما تم ذكره هو تعريف لغوي ، القصد منه ضبط المصطلح من حيث الاصطلاح و ما يقابله في اللغة الأجنبية ؛ فالمدخل اللغوي يسهل فهم التعريف الاصطلاحي ، وبالتالي فهم الظاهرة دون لبس أو مراوغة قد يحدثها المصطلح في طريق الدراسة النظرية.

- **المدخل الاصطلاحي**

إن للتعددية اللغوية توائم مصطلحية أخرى، كالتعددية الحزبية ، والتعددية السياسية ، و التعددية الثقافية ، و التعددية الاجتماعية ، و التعددية الدينية فالتعددية " تعني في أي شكل من أشكالها، مشروعية التعدد ، و حق جميع القوى و الآراء المختلفة في التعايش و في التعبير عن نفسها ، وفي المشاركة على صعيد تسيير الحياة في مجتمعاتها"[4].

فالتعددية الدينية مثلا ، تختص بالتعددية في الدين و العقائد و الشرائع و المناهج المتصلة به ، و التعددية السياسية تعني مشروعية تعدد القوى و الآراء السياسية و حقها في التعايش و التعبير عن نفسها.

وعليه ، تكون التعددية اللغوية حق الجماعات اللغوية في ممارسة لغتها و استعمالها في المجالات الرسمية و غير الرسمية و تطويرها و النهوض بها.

و من جهة أخرى يفضل البعض استعمال مصطلح التعدد اللغوي ؛ كونه يخلو من معاني الحزبية و التعصبية.

يعرف التعدد اللغوي على أنه " استعمال أكثر من لغة واحدة، أو القدرة بأكثر من لغة"[i] سواء كانت تتعلق بالفرد أو المجتمع أو كتاب. فقد ورد في المعجم المفصل في علوم اللغة تعريف مصطلح متعدد اللغات بأنه : 5

1- هو الشخص الذي يتكلم أكثر من لغتين

2- صفة لمجتمع فيه أكثر من لغتين مستعملتين.

3-صفة لكتاب يتضمن نصوصا بأكثر من لغتين.

و في تعريف آخر لجوليت غرمادي تقول فيه (إن الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية ؛ أي إن استعمال منظومتين أو أكثر من جانب المتكلمين في متحد واحد)[6]

و لئن كانت جولييت غرمادي قد استخدمت مصطلح التعددية اللغوية ، فهناك من يستعمل مصطلحات أخرى للتعبير عن ذات الظاهرة ، كمصطلح التنوع و مصطلح التباين و مصطلح الاختلاف.

- رأي هدسون :

يرى هدسون أن مصطلح (نوعية من اللغة)، يعني في كل الحالات " مجموعة وحدات لغوية لها نفس التوزيع الاجتماعي"[7] و يقول في موضع أخر :" و هذا التعريف (أي **نوعية من اللغة**) يجعلنا نلح أن نتعامل مع كل اللغات التي يستخدمها فرد من متعددي اللغاتmultilingual باعتبارها نوعية واحدة"[8]

فهدسون إذن يجعل من مجموعة اللغات التي يستخدمها متحدث ما أو جماعة معينة في سياق واحد ، نوعية من اللغة ، فيصبح مصطلح التعدد عنده يمثل نوعية أو نوعيات من اللغة.

- رأي هارالد هارمان :

ينظر صاحب كتاب (تاريخ اللغات و مستقبلها) هارالد هارمان إلى ظاهرة التعدد اللغوي بمنظار الإيجابية فهي عنده ليست مجرد تعدد اللغات ، و إنما تنوع لغوي لا يمكن الاستغناء عنه من أجل مواجهة متطلبات الثقافة المحلية و المحافظة على السلوك الاجتماعي؛ إذ أن " تعدد اللغات في العالم ليس واقعا يجب العيش معه و حسب ، بل إنه أيضا أداة للهوية الإنسانية... إن خسارة **تنوع اللغات** في العالم يعادل ما قد يحدث من تقليل لقدرة الإنسان على إقامة جماعة ذات صبغة محلية"9

إن مصطلح التعدد اللغوي عند هارمان يرادف مصطلح التنوع اللغوي، على اعتبار أن التعدد ضرب من التنوع الايجابي للغات في المجتمع.

- رأي برنار صبولسكي :

يذهب برنار صبولسكي إلى الرأي نفسه الذي ذهب إليه هارمان إذ يقول في كتابه علم الاجتماع اللغوي (sociolinguistics) :" تعد الازدواجية و التعددية سواء كانت خاصة بشخص بعينه أو جماعة اجتماعية معينة من أهم المظاهر اللغوية الشاهدة على **التنوع اللغوي** الجدير بالملاحظة و الاهتمام"[10]

و هكذا راح الكاتب يتحدث في ثنايا كتابه عن الظاهرة نفسها بمصطلح التعدد اللغوي تارة ، و التنوع اللغوي (variation) تارة أخرى.

إلا أنه و بعد الفحص الدقيق و القراءة الواعية لجملة من المقاربات و الأبحاث في علم اللغة الاجتماعي تبين لنا الفرق الواضح بين التنوع و التعدد.

- رأي كمال بشر :

يدل التنوع اللغوي عند كمال بشر على الانقسام و التفرع و التشعب ، ففي فصل من فصول كتابه (علم اللغة الاجتماعي) يتناول التنوع اللغوي على أنه أحد أشكال **التغيير اللغوي** الذي لا مناص منه بالنسبة للغات البشرية ؛ إذ بات التنوع– حسب كمال بشر– حتمية طبيعية تتجه باللغات نحو الانقسام و التشعب و التفرع ، و هذه الحتمية ليست من طبيعة اللغة و لكن مردها إلى عوامل تؤدي إلى هذا الاتجاه أو ذاك.

إلا أن كمال بشر لا يتحدث عن التنوع إلا في إطار اللغة الواحدة فقط؛ أي إذا أردنا أن نلخص تعريف التنوع اللغوي عنده ، فهو تفرع اللغة الواحدة و انقسامها إلى لهجات مختلفة[11] .

يعلل كمال بشر رأيه بكلام الباحثين الذين رأوا بضرورة انقسام اللغات و تنوعها و استشهدوا في ذلك بتاريخ اللغات، من هذه الأمثلة " انقسام مجموعة ضخمة من اللغات المشتركة إلى لهجات متعددة ، فقد رأوا مثلا تفرع اللاتينية إلى فرنسية و ايطالية و اسبانية و برتغالية و السامية إلى عربية و عبرية و سريانية ثم تشعب العربية مثلا إلى سورية و سودانية و لبنانية وعراقية... "[12]

لكن و على الرغم من صحة كلام الكاتب، فالعربية لم تنقسم إلى لغات كما هو الحال بالنسبة للاتينية التي تفرعت إلى لغات مختلفة عن بعضها البعض، و اندثرت اللاتينية ، فالعربية لم تندثر و لم تنقسم ، و ما هذه التنوعات السودانية و اللبنانية و العراقية و المصرية إلا لهجات نشأت بفعل العوامل الاجتماعية و الجغرافية و لازالت اللغة العربية الفصيحة جامعة لكل العرب .

– رأي الثنائي ميلروي(جيمس و ليسلي) :

يدل مصطلح التنوع اللغوي عند العالمين ميلروي على **التغير**،فبالاستناد إلى النموذج التنوعي و المقاربات التجريبية التي أجراها العالمان ،توصلت إلى أنهما فرقا بين نوعين من التقسيم اللغوي " ...الأول يركز على فهم التغير و التحول في الأجزاء البنيوية للغة أكثر من تركيزه على سلوك المتكلمين أو طبيعة التفاعل بينهم»"[13]

انطلاقا من النص السابق يمكننا التفريق بين التنوع و التعدد ، إذ يحيل مصطلح التنوع إلى التغير و التحول و الانقسام و التفرع الحاصل في بنية اللغة ، أي في أجزائها و وحداتها (الصوتية ، و الصرفية ، و التركيبية ، و الدلالية) ، أما مصطلح التعدد اللغوي فيركز في تحديد معناه على سلوك المتكلمين و طبيعة التفاعل بينهم.

التغير في البنية ⟵ التنوع

التغير في الاستعمال ⟵ التعدد

فتكون المعادلة على الشكل التالي :

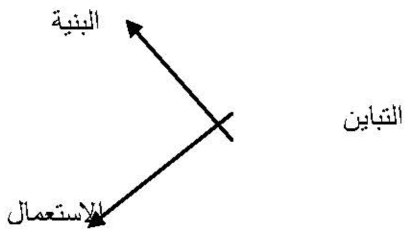
كل تنوع و اختلاف في البنية اللغوية هو **تنوع** ، و كل اختلاف و تنوع في الاستعمال هو **تعدد.**

– رأي جولييت غرمادي :

جمعت جولييت غرمادي بين ظاهرتي التنوع و التعدد اللغويين تحت ما يسمى **بالتباين اللساني** ، و أحيانا تسميه **التلون اللساني** .

فهي ترى أن التباين في اللغة يمكنه أن " يتجلى في استعمالات و في بنى منظومة واحدة ، كذلك من الممكن أن يتميز هذا النشاط بالتباين بين الألسن، ذلك التباين القائم بين المنظومات عينها"[14]

يمكن تمثيل رأيها بشكل الآتي:



و أخيرا نخلص إلى أن مصطلح التعددية اللغوية و كما يعتقد البعض تختلف فيما لو كانت مفهوما عنها لو كانت مصطلحا، فمنهم من يراها تنوعا لغويا و آخر يدرجها ضمن التباين اللغوي و عليه ؛ تكون التعددية اللغوية شكلا من أشكال التباين اللغوي الذي تنطوي تحته أشكال أخرى ، كالثنائية اللغوية ، و الازدواجية اللغوية ، و التباين المركب ، كلغات الهجين و الكريول...

- **الهوامش:**

1. الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، معجم مقاييس اللغة ، تح ، عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، د ت ، ج 4 ص: 29 .

2. Oxford learn s pocket dictionary , oxford university press, ox2 6dp ,p 318

3. ينظر المرجع نفسه : ص: 272

4. فاخر سلطان ، التعددية في بحر وجودها و تعريفاتها ، الحوار المتمدن ، ع 1657 ، 2006/08/29 الساعة : 10:09

5. فلوريان كولماس, دليل السوسيو لسانيات, تر خالد الأشهب, و مجدولين النهيني ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1، ديسمبر 2009 ، ص: .650

6. محمد التونجي و راجي الأسمر, المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية ، بيروت ،1993ص : .546

[7]. جوليت غرمادي ، اللسانة الاجتماعية ، ترجمة خليل احمد خليل ، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت ،ط1، أكتوبر 1990، ص : 115.

8. هدسون ، علم اللغة الاجتماعي ، تر, محمود عباد، عالم الكتب,ط 3، القاهرة,ص : 42.
9. المرجع نفسه ، ص: 43 .
10.هارالد هارمان, تاريخ اللغات و مستقبلها ، تر سامي شمعون ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و التراث ، قطر، 2006,ص: 46.
11. برنار صبولسكي ، علم الاجتماع اللغوي ، تر: عبد القادر ستقادي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2010 ، ص: 131
12. ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة الاجتماعي ، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، ط3 ، القاهرة ، ص : 139.
13. المرجع نفسه ، ص : 139\.140
14. فلوريان كولماس ، دليل السوسيو لسانيات ، ص : 107.
15. جوليت غرمادي ، اللسانية الاجتماعية ، ص : 32.

قائمة المصادر و المراجع:

- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ، معجم مقاييس اللغة ، تح ، عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، د ت ، ج 4.
- برنار صبولسكي ، علم الاجتماع اللغوي ، تر: عبد القادر ستقادي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2010.
- جوليت غرمادي ، اللسانة الاجتماعية ، ترجمة خليل احمد خليل ، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت ،ط1، أكتوبر 1990.
- فاخر سلطان ، التعددية في بحر وجودها و تعريفاتها ، الحوار المتمدن ، ع 1657 ، 2006/08/29 الساعة : 10:09.
- فلوريان كولماس, دليل السوسيو لسانيات, تر خالد الأشهب, و مجدولين النهيني ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1، ديسمبر 2009.
- كمال بشر ، علم اللغة الاجتماعي ، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، ط3 ، القاهرة.
- محمد التونجي و راجي الأسمر, المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية ، بيروت ،1993.
- هارالد هارمان, تاريخ اللغات و مستقبلها ، تر سامي شمعون ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و التراث ، قطر، 2006.
- هدسون ، علم اللغة الاجتماعي ، تر, محمود عباد، عالم الكتب,ط 3، القاهرة.

- Oxford learn s pocket dictionary , oxford university press, ox2 6dp *

[i] – فلوريان كولماس, دليل السوسيو لسانيات, تر خالد الأشهب, و مجدولين النهيني ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1، ديسمبر 2009 ، ص: 650.

أسلوب التكرار بين القدماء والمحدثين

أ: عبد القادر علي زروقي
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية– وحدة ورقلة–
أد: محمد عباس– جامعة تلمسان–

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بماهية التكرار، وإلى محاولة التعرّف على طبيعته في الشعر عند النقاد والبلاغيين العرب القدماء والمحدثين، وكذلك في مؤلّفات بعض الدارسين الغربيين والمستشرقين، كما تضمّنت هذه الدراسة الإطار النظري للبناء الفني الذي يقوم عليه هذا الأسلوب وفاعليته في بنية القصيدة، وكذا أثر هذا التكرار عند المتلقي.

الكلمات المفتاحية: تكرار، أسلوب، إطناب، تطويل،

Résume :

Cet article vise à donner une définition à la répétition en tant que figure de style, et à déterminer sa nature dans le domaine de la poésie chez les nouveaux et anciens critiques et rhétoriciens arabes, et aussi dans les ouvrages de certains chercheurs occidents et orientalistes. Cet article contient aussi le cadre théorique de la construction artistique sur laquelle cette figure de style et basée, ainsi que son effet sur la structure du poème arabe classique, et le récepteur.

Mots clés : répétition, style, redondance, élongation, étirage.

Abstract :

The aim of this paper is to give definition to repetition as a stylistic device, and to determine its nature in the field of poetry and in the works of arab critics, as well as in the works of certain western researchers and orientalists.

This article contains also the theoretical framwork of the artistic construction upon whitch this stylistic device is based as well as its effectiveness on the structure of the a classical arabic monorhyme poem in uniform metre, and the receiver.

Keys words: repetition, style, redundancy, lengthily.

1- التكرار عند النقاد القدماء:

هناك بعض المباحث المبثوثة في كتب النحو والبلاغة، طرقها النحاة والبلاغيون ونالت بعض الدرس الموجز أحياناً، والمفصل غير المكتمل أحياناً أخرى، لكن هذه المباحث لم يسدل عنها الستار وبقيت منغلقة في طيات أوراقها، جاءت الدراسات الحديثة لتثبت أصالة هذه المباحث في غير مَضانها، ومن هذه المباحث: " التكرار".

أ- التكرار عند القدماء:

أ- تعريف التكرار:

يعد التكرار ظاهرة لغوية وأسلوبية، عرفتها العربية في أقدم نصوصها التي وصلت إلينا، نعني بذلك الشعر الجاهلي، وخطب الجاهلية، وأسجاعها، ثم استعملها القرآن الكريم، ووردت في الحديث النبوي الشريف، وكلام العرب شعره ونثره من بعد... وقد درسها البلاغيون وعنوا بها عناية واسعة، فسمّوها تارة التكرار ، وتارة أخرى " الترداد"، وحاولوا أن يبيّنوا صورها وأسبابها وفوائدها، ومن ثم فهي ظاهرة تستحق الدراسة لتبيين معالمها والتعرف على حقيقتها ومواضع استعمالها.

لغة: هو مصدر الفعل كرّر أو كرَّ يقال:" كره وكر بنفسه، يتعدى ولا يتعدى". والكرّ: مصدره كر عليه، يكرّ كراً وتكرارا، عطف وكرّ عنه رجع، وكر على العدو يكر، و رجل كرّار، ومكرّ، وكذلك الفرس.

وكرر الشيء وكركره: أعاده مرّة بعد أخرى، والكرّة: المرّة، والجمع الكرّات. ويقال: كرّرت عليه الحديث وكركرته إذا رددته عليه. وكركرته عن كذا كركرة إ ذا رددته، والكرّ الرجوع على الشيء ومنه التّكرار...قال أبو سعيد الضرير: قلت لأبي عمرو: ما بين تِفْعَال، وتَفْعال؟ فقال: تِفعال اسم وتَفعال بالفتح مصدر».[1]

اصطلاحاً: أما من حيث الاصطلاح فقد عرّفه ابن الأثير بقوله: « اعلم أنّ هذا النوع من مقاتل علم البيان، وهو دقيق المأخذ. وحدُّه هو: دلالة اللّفظ على المعنى مردّداً»[2].

لكن كما يبدو أنّ هذا التعريف تعوزه الدقّة، لأنّ الملاحظ أنّ التكرار لا يقتصر على الكلمة في حد ذاتها، ولكنه يمتد ليشمل جميع مستويات الكلام.

ويعرف القاضي الجرجاني التكرار في كتابه " التعريفات": «عبارة عن الإثبات بشيء مرة بعد أخرى»[3].

غير أننا نجد السيوطي قد ربط التكرار بمحاسن الفصاحة، كونه مرتبط بالأسلوب، وهذا ما ورد في كتابه "الإتقان"، و ذلك بقوله: « هو أبلغ من التوكيد، وهو من محاسن الفصاحة »[4].

وعقد له الثعالبي باباً في كتابه (فقه اللغة) بعنوان فصل في التكرير والإعادة، ولكنّه لم يذكر فيه شيئاً عن المعنى الاصطلاحي، واكتفى بقوله أنه «من سنن العرب في إظهار الغاية بالأمر» كما قال الشاعر:

هَلاَ بَنِي عَمِّنَا مَهَا مَوَالِينَـا   لاَ تَنْبُشُوا بَيْنَنَا مَا كَانَ مَدْفُونَـا»[5].

وخلاصة القول أن التكرار بالمفهوم الاصطلاحي قد ولج في دائرة التأكيد، وذلك من حيث المعنى البلاغي كونه فائدة للكلام، فقد قيل: الكلام إذا تكرّر تقرّر.

ب- الفرق بين التكرار والإطناب والتطويل:

كثيراً ما يختلط الأمر على بعض الدارسين فلا يكاد يفرّق بين هذه المصطلحات الثلاثة(التكرار، الإطناب، التطويل) على الرّغم من أنّ علماء البلاغة القدامى قد أشاروا إلى هذه الفروق في كتبهم، ونخص منهم بالذكر الباحثين الذين تناولوا بالدراسة موضوع الإعجاز.

وإذا كنا قد شرحنا مصطلح التكرار فيما مضى فإّننا في حاجة إلى أن نركّز الحديث الآن على شرح مصطلحي الإطناب والتطويل، مع تبيان الفرق بينهما وبين التكرار، الذي هو موضوع دراستنا في هذا البحث.

أولاً الإطناب:

لظاهرة التكرار وقع خاص في علوم البلاغة، إذ ترتبط بالتأكيد من جانب، وبالإطناب من جانب آخر، والتكرار وسيلة من وسائل الإطناب، بل إنّ علماء البلاغة قد عدّوه باباً من أبوابه، لأنّه طريق من طرق تأكيد المعنى وتكبيره، وهو علاوة على ذلك سبيل من سبل المبالغة، وكما أنّ في زيادة الحرف والحرفين قوّة للمعنى، فكذلك في زيادة الكلمة والكلمتين أو الجملة زيادة في المعنى أيضاً، وهذه الزيادة اللفظية تستوجب زيادة معنوية.

لغة: والإطناب: من «أطنب في الشيء إذا بالغ كأنّه ثبت عليه إرادة للمبالغة فيه، ويقولون طنب الفرس، وذلك لطول المتن وقوّته، فهو كالطنب الذي يمدّ، ثم يثبت به الشيء»[6]، وجاء في لسان العرب « الإطناب هو البلاغة في المنطق، والوصف مدحًا كان أو ذمًا ... والمطنب المدّاح لكل أحد»[7].

اصطلاحاً: أما من حيث الاصطلاح فقد وردت له تعاريف في كل من المعاجم اللّغوية وكتب البلاغة والإعجاز، يعرّفه القزويني بقوله: «الإيضاح بعد الإبهام ليرى المعنى في صورتين مختلفتين، أو ليتمكّن في النّفس

فضل تمكّن فإنّ المعنى إذا ألقى على سبيل الإجمال والإبهام تشوقت نفس السّامع إلى معرفته على سبيل التفصيل والإيضاح فتتوجّه إلى ما يرد بعد ذلك، فإذا ألقى كذلك تمكّن فيها فضل تمكّن وكان شعورها أتم»[8].

وإذا كان الإطناب هو خاصية من خصائص النثر لأنّه كلاّم مرسل وغير مقيّد بقيود معيّنة مثل الشعر، إلاّ أنّنا نلاحظ أنّ الشعر لا يخلو هو الآخر من هذه الخاصية، ومن أمثلة ورود الإطناب في الشعر قول البحتري في مطلع قصيدة له يصف فيها الشراب[9]:

تَأَمَّل مِن خِلَلِ السـَجفِ وانْظُــر   بِعَيْنَيك مَا شَرِبتُ وَمَن سَقَانِي

تَجِدُ شَمس الضُحَى تَدْنُو بِشَمْسِ   إليّ مِنَ الرَّحِـيقِ الخَـسْرَوَانِي

فلا شك أنّ تأثّر الشاعر بجمال المرأة هو الذي دعاه إلى الإطناب بقوله: (انظر بعينيك).

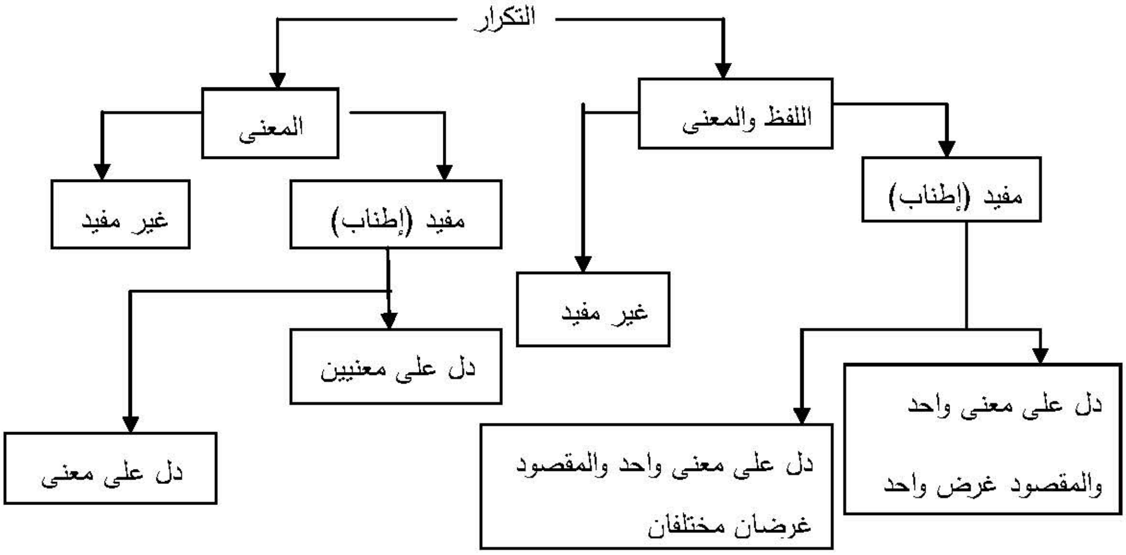
ثانيا: التطويل:

أما التطويل فهو عكس الإطناب، أي هو الكلام الذي تُزاد فيه الألفاظ بغير فائدة ودون حاجة إليها، ويسمى أيضا حشوًا « فالإطناب بلاغة والتطويل عيّ، لأنّ التطويل بمنزلة سلوك ما يبعد جهلاً بما يقرب، والإطناب بمنزلة سلوك طريق بعيد بمنزلة يحتوي على زيادة فائدة»[10]، والتكرار بمنزلة سلوك طريق مرتين أو سلوك طريقين يختلف أحدهما عن الآخر.

والتطويل نوعان: حشو يؤدي إلى فساد المعنى، وحشو لا يؤدي إلى فساد المعنى، قال القاضي عبد الجبار (ت415هـ): «إن التطويل إنّما يُعد عياً في المواضع التي يمكن الإيجاز ويغني من التطويل فيها، فأما إذا كان الإيجاز متعذراً أممكناً، ولا يقع به المعنى، ولا يسد سدّ التطويل، فالتطويل هو الأبلغ في الفصاحة، ولذلك استحبوا في الخطب وعند الحمالات، والعوارض التي يحتاج فيها إلى إصلاح ذات البين، وتقرير الأحوال في النفوس التطويل وعابوا الإيجاز»[11]، ومعلوم أنّ ليس في التكرار تطويل إلا إذا كان لغير فائدة «وإذا كان التكرار (La Répétition) يشرك الإطناب (La redondance) في قيامه على عودة عنصر من عناصر اللّغة داخل الملفوظ، فإنّه يختلف عنه في الدّواعي إلى تك العودة وفي خصائصها. فالعودة في الإطناب سمة لصيقة باللغة لازمة في كل كلام لا يشعر بها القارئ لفرط لزومها، وهي في التكرار من اختيار المتكلّم تحضر حيناً وتغيب حيناً، والقارئ في حال حضورها على بيّنة منها ووعي بها وتأويل لها»[12].

فيتضح لنا مما سبق أن في كل أسلوب من الأساليب الثلاثة زيادة، لكن الاختلاف هو في طبيعة هذه الزيادة، فهي في الإطناب تأتي لتحقيق فائدة وحذفها يؤدي إلى تغيير في المعنى المراد، ثم إنّ الإطناب فيه تأكيد ومبالغة، فلا هو بالحشو ولا بالتطويل، وما كان التكرار إلا للتأكيد والمبالغة.

بالعودة إلى التقسيم السابق للتكرار، وعلاقته بالإطناب والتطويل يمكن إيجاز كل ذلك في المخطط التالي:



والآن بعد تطرقنا إلى تحديد مفهوم التكرار وتمييزه عن الإطناب والتطويل، نحاول أن نستعرض باختصار آراء علمائنا القدامى حول هذه المسألة، وذلك لتبيان موقفهم منها، وطرق معالجتهم لها، وسنعتمد في ذلك التسلسل التاريخي.

ج- آراء العلماء القدامى في التكرار:

الجاحظ(ت255هـ):

يعد الجاحظ من أوائل العلماء الذين تحدثوا عن التكرار، وأشاروا إلى أهميته، وبينوا محاسنه ومساوئه، حيث يقول في هذا الصدد «ليس التكرار عياً، مادام لحكمة كتقرير المعنى، أو خطاب الغبي أو الساهي، كما أن ترداد الألفاظ ليس بعي ما لم يجاوز مقدار الحاجة ويخرج إلى العبث »[13].

يفهم من هذا الكلام أن التكرار أسلوب متداول عند العرب، لكن لا بد له من ضوابط، فهو لا يستعمل إلا عند الحاجة، وبالقدر الذي يليق بالمقام، وفي مجال الحديث عن مساوئ التكرار، أكد الجاحظ على الحذر في استعمال هذا الأسلوب إلا عند المقتضى، كما أورد أمثلة توضيحية من كلام العرب، نذكر منها قصة بن السمّاك «الذي جعل يوماً يتكلم، وجارية له حيث تسمع كلامه، فلما انصرف إليها قال لها: كيف سمعت كلامي؟ قالت : ما أحسنه، لولا أنّك تكثر ترداده. قال: أردده حتى يفهمه من لم يفهمه. قالت: إلى أن يفهمه من لا يفهمه يكون قد ملّه من فهمه»[14].

ابن رشيق القيرواني (ت456هـ):

لم يغفل ابن رشيق هذه الظاهرة الفنية بل اعتبرها أسلوباً من أساليب العربية التي لا يخلو منها أي فن من الفنون القولية على حد تعبيره، وبناءً على هذا فقد قسّم ابن رشيق التكرار إلى ثلاثة أقسام:

تكرار اللفظ دون المعنى ويرى أنه أكثر أنواع التكرار تداولاً في الكلام العربي، وتكرار المعنى دون اللفظ وهو أقلّها استعمالاً، وتكرار الاثنين أي (اللفظ والمعنى)، وقد اعتبر القسم الأخير من مساوئ التكرار، بل حكم عليه بأنّه الخذلان بذاته[15].

وفي أثناء حديثه عن هذا الموضوع ذكر المواضع التي يحسن فيها التكرار والمواضع التي لا تنسجم معه، فمن المواضع التي يرى بأنها لا تليق به مثلاً: التشويق والاستعذاب، والتنويه بالمكرر في المدح تفخيماً له، والتقرير والتوبيخ، وتعظيم المحكي عنه، والوعد، والوعيد، والرثاء، والغرض الأخير بحسبه أكثر الأغراض استعمالاً لهذه الظاهرة، ويعلّل ذلك بشدّة القرحة التي يجدها المصاب.

وفي المقابل ذكر مواضع، أخرى لا يليق فيها هذا النوع من التكرار مثل قصيدة ابن الزيات التي ردّد فيها كلمة (التصابي) عدّة مرات واستنكر هذا التكرار أيما استنكار، يقول ابن الزيات:

أَلَم تَرنِي عَدَلتُ عَنِ التَصَابِي — فَقَد كَـــثُرَت مُناقـَـلَةُ العِتابِ

إِذا ذُكِرَ السُّلوُّ عَنِ التَّصـابي — نَفَرتَ مِن اِسمِهِ نَفرَ الصِّعابِ

وعلّق عليه بقوله: « فملأ الدنيا بالتصابي على التصابي لعنه الله، فلقد برد به الشعر »[16].

ابن الأثير(ت637هـ):

لقد سار ابن الأثير على خطى ابن رشيق في تقسيمه لأنواع التكرار، حيث قسمه إلى نوعين: الأول يكون في اللفظ والمعنى، أما الثاني فلا يكون إلا في المعنى، ثم قسّم كلاً منهما إلى مفيد وغير مفيد. فالمفيد عنده هو الذي «يأتي في الكلام، تأكيداً له وتشييداً من أمره، وإنّما يفعل ذلك للدلالة على العناية بالشيء الذي كررت فيه كلامك، إما مبالغة في مدحه أو ذمه، أو غير ذلك»[17].

وقسّم المفيد إلى قسمين: الأول هو الذي يدّل فيه اللفظ على معنى واحد، لكن يقصد به غرضان مختلفان، والنوع الثاني من التكرار المفيد هو الذي يكون في اللفظ والمعنى.

السجلماسي (ت ق8 هـ):

لقد تناول السجلماسي في كتابه الموسوم بـ" المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع" لعنصر التكرار، حيث يعد التكرير الجنس العاشر في كتابه "المنزع"، وقد أدرج فيه مجموعة من المظاهر البلاغية مميّزًا بين ما يرتبط باللفظ وبين ما يرتبط بالمعنى، ملحقاً كلا منهما بأصله، فسمى التكرير اللفظي مشاكلة وسمى التكرير المعنوي مناسبة « والتكرار اسم لمحمول يشابه به شيء شيئا في جوهره المشترك لهما، فذلك جنس عال تحته نوعان: أحدهما التكرير

اللفظي ولنسمه مشاكلة، والثاني: التكرير المعنوي ولنسمه مناسبة، وذلك لأنه إما أن يعيد اللفظ، وإما أن يعيد المعنى، فإعادة اللفظ هو التكرير اللفظي، وهو المشاكلة، وإعادة المعنى هو التكرير المعنوي وهو المناسبة»[18] .

يمكن القول أن مفهوم التكرير عند السجلماسي يستمد خلفاته من التراث العربي الأصيل في الفترة التي تمتد من الجاحظ وابن المعتز لتغطي ق8هـ ومنتصفه، فينزح السجلماسي إلى إيضاح الغامض وتبيينه، وعرض الرأي وترجيحه، سبيله في ذلك حصافة الناقد وحساسة الشاعر.

وبعد أن تتبعنا مصطلح التكرار ومفهومه، ورأي القدامى فيه، فما مدى حضوره وأهميته عند النقاد المحدثين؟

2- التكرار عند المحدثين:

ارتأينا أن نبدأ بالتماس تعاريف لمصطلح التكرار في الدراسات الحديثة عند نقادنا العرب، لمّا رأينا أن هذا العنصر أخذ منحاً جديداً، على غرار ما لاحظناه عند النقاد القدامى، فهو يتميّز في الشعر الحديث عن مثيله في الشعر التراثي بكونه يهدف بصورة عامة إلى اكتشاف المشاعر الدفينة، وإلى الإبانة عن الدلالات الداخلية فيما يشبه البث الإيحائي، وإن كان التكرار التراثي يهدف إلى إيقاع خطابي متّوجه إلى الخارج، فإن التكرار الحديث ينزع إلى إبراز إيقاع درامي.

لقد تعرض المحدثون للتكرار أثناء دراستهم التطبيقية للقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف و الشعر–وهذا ما يهمنا– فالحديث عن التكرار في الدرس اللّغوي الحديث، حديث بالضرورة عن نازك الملائكة التي تناولته في كتابها (قضايا الشعر المعاصر)، فلها اليد الفضلى في بسط نظرة جديدة إليه، لما تميّزت به دراستها من نظرة فاحصة حذرة، فقد أخذ منها كثير من النقاد المحدثين، وإلى أرائها استكانوا، كما أن التكرار –تقول هي بالذات – كان معروفاً عند العرب منذ الجاهلية الأولى، حيث عبّرت عنه بأنه «إلحاح على جهة هامة في العبارة يعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها»[19]، وهذا الإلحاح هو ما نقصد به التعداد والإعادة، كما ترى«أنّ التكرار يسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلّم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيّمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلّل نفسية كاتبه»[20]، وفي ضوء ما تقدّم نجد أن ذلك الإلحاح يأتي مصحوباً في عرض طبقة صوتية موحّدة للتراكيب والمفردات المكرّرة، مما يسهم في خلق حالة التوقع والانتظار، بوصفها الحالة المهيمنة.

كما ترى نازك الملائكة أنّ هذا الأسلوب كغيره من الأساليب التعبيرية الأخرى، يتضمّن إمكانات إبداعية وجمالية تستطيع أن ترتفع إلى مرتبة الأصالة، كما يمكن أن ترقيه وتتّخذ منه موقفاً يقضاً، وترى أن اليقظة تكون بـ:

– كون اللفظ وثيق الصلة بالمعنى العام.

–أن يخضع لكل ما يخضع له الشعر عموماً من قواعد ذوقية وجمالية وبيانية.

– أن لا يكون المكرّر لفظاً ينفر من السمع.[21]

ومفهوم التكرار يتحدّد في أبسط مستوى من مستوياته بـ« أن يأتي المتكلم بلفظ ثم يعيده بعينه، سواء أكان اللفظ متفق المعنى أو مختلفا، أو يأتي بمعنى ثم يعيده، وهذا من شرط اتفاق المعنى الأول والثاني، فإن كان متّحد الألفاظ والمعاني، فالفائدة في إثباته تأكيد ذلك الأمر وتقريره في النفس، وكذلك إذا كان المعنى متحداً وإن كان اللفظان متفقين والمعنى مختلفاً فالفائدة بالإتيان به للدلالة على المعنيين المختلفين»[22].

وحين يدخل التكرار في المجال الفني فإنّ قدرته في التأثير في هذا المجال تتجاوز هذه الفائدة، إذ يعمل على إنتاج فوائد جديدة داخل العمل الفني، ليتّحد مفهومه في «الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني، والتكرار هو أساس الإيقاع بجميع صوّره، فنجده في الموسيقى بطبيعة الحال، كما نجده أساسياً لنظرية القافية في الشعر، وسر نجاح الكثير من المحسنات البديعية كما هي الحال في العكسي والتفريق والجمع مع التفريق ورد العجز على الصدر في علم البديع العربي»[23].

فالتكرار يعتبر أسلوباً من الأساليب الحديثة بالرغم من وجوده في الشعر العربي القديم، لأنه يعدّ ظاهرة بارزة في نتاج الشعر الحديث، فلا يخلو أي ديوان من هاته الظاهرة إلا وجد. وهذا كله لما له من دلالات فنية ونفسية، يقول عبد الحميد جيدة مؤيّداً هذه الفكرة، أنّ «التكرار له دلالات فنيّة ونفسية يدل على الاهتمام بموضوع ما يشغل البال سلباً كان أم إيجاباً، خيراً أو شراً، جميلاً أو قبيحاً، ويستحوذ هذا الاهتمام حواس الإنسان وملكاته، والتكرار يصوّر مدى هيمنة المكرّر وقيمته وقدرته»[24]، فهو يعدّ واحداً من الظواهر اللغوية التي نجدها في الألفاظ والتراكيب والمعاني، وتحقيق البلاغة في التعبير، والتأكيد للكلام والجمال في الأداء اللغوي، والدلالة على العناية بالشيء، الذي كرر فيه الكلام، ونجد التكرار في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكذا الشعر والنثر.

ونجد رمضان عبد التواب يذكر في وزن (فعّل) وهو ثلاثي مضعف العين أنه ينتج بتكرير عين الفعل، ويدل على الشدة، والتكرير في الحدث[25]، ويسميه محمد عبد المطلب تأكيداً ويقسمه إلى تأكيد في اللفظ، والمعنى، وتأكيد في المعنى دون اللفظ ومنه المفيد وغير المفيد[26]، أما عز الدين علي السيد فينظر إليه بقوله: «التكرير مرادفه العام التكرار، وإن فرق بينهما فقهاً، يظهر في كل منهما حرف الرّاء مرتين، والرّاء بذاته حرف له صفة التكرير، لأنّه عند النطق به ساكناً لتحديد مخرجه لا يقطع صوته اللسان بالتقائه تماماً مع مقابلة من الفك الأعلى، بل يظل مرتعشاً به زمناً كأنه يكرره»[27]، وقد سماه أيضا التماثل، ويرى أنّه المعنى الأدق للتكرير.

ويذهب محمد بنيس في كتابه "ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب"، إلى ربط التكرار بعملية الاختيار التي يقوم بها الشاعر، فكان توظيفه لهذه الظاهرة نحوياً أكثر منه أسلوبياً أو دلالياً، وقد لاحظ أن الشاعر حين يكرر بعض المفردات والتراكيب في شعره، فإنّه يهدف من وراء ذلك إلى التعويض عن أدوات الربط التي تؤدي إلى رتابة النص وسقوطه[28]، وقد لاحظ بنيس «أن ظاهرة التكرار تقنية معقدة من التقنيات الفنية، انطلاقاً من معطياتها وتأثيراتها في القصيدة، فضلاً عن دورها الدلالي التقليدي الذي أطلق عليه "القدماء" التوكيد، وفائدتها في جمع ما تفرّق من الأبيات والمقاطع الشعرية»[29]، وكما هو شأن محمد بنيس في إشارته لأهمية التكرار، كان شأن محمد مفتاح في كتابه، "الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)"، إذ يقول: «إن تكرار الأصوات والكلمات والتراكيب ليس ضرورياً لتؤدي الجمل

وظيفتها المعنوية والتداولية، ولكنّه شرط "كمال" أو "محسن" أو "لعب لغوي"»[30]، ويستدرك مقولته السابقة عن التكرار وأهميته قائلا:« ومع ذلك فإنّ التكرار يقوم بدور كبير في الخطاب الشعري، أو ما يشبهه من أنواع الخطاب الأخرى الإقناعية»[31].

وقد نظر مصطفى السعدني إلى التكرار من ناحية صوتية ولسانية في كتابه:"البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث"، وتعد دراسته الدراسة التطبيقية المنهجية الأولى للتكرار، إذ استطاع السعدني أن يدرس هذه الظاهرة بدقة كبيرة، بدءاً من تكرار الأصوات، كتكرار (الصوامت والحركات والحروف)، وتكرار الكلمات، وانتهاءً بتكرار التراكيب والصور والرموز[32].

ومن آرائه القيّمة قوله: «يلجأ الشاعر المعاصر إلى التكرار ليوظفه – فنياً– في النص الشعري المعاصر، لدوافع نفسية، وأخرى فنية، أما الدوافع النفسية فإنّها ذات وظيفة مزدوجة، تجمع الشاعر والمتلقي على السواء، فمن ناحية الشاعر يعني التكرار الإلحاح في العبارة على معنى شعوري، يبرز من بين عناصر الموقف الشعري أكثر من غيره...ومن ناحية المتلقي يصبح ذا تجاوب يقظاً مع البعد النفسي للتكرار من حيث إشباع توقّعه، وعدم إشباعه، فتُثرى تجربته بثراء التجربة الشعرية المتفاعل معها، وتكمن الدوافع الفنية للتكرار في تحقيق النغمية، والرمز لأسلوبه، ففي النغمية هندسة الموسيقى التي تؤهل العبارة، وتغني المعنى»[33].

ويعد صلاح فضل التكرار من الطاقات الأسلوبية الفاعلة في بنية النص الشعري، يقول: «يمكن للتكرار أن يمارس فعاليته بشكل مباشر، كما أنّ من الممكن أن يؤدي إلى ذلك من خلال تقسيم الأحداث والوقائع المتشابكة، إلى عدد من التمفصلات الصغيرة، التي تقوم بدورها في عملية الاستحضار»[34]، ويوسّع من مفهوم التكرار ليشمل تكرار المفردات والجمل على مستوى النص، يقول:«إذا لم يكن من الممكن تكرار وحدة دلالية صغرى في داخل الكلمة، فمن الممكن– بالتأكيد– تكرار كلمة في جملة، أو جملة في مجموعة من الجمل على مستوى أكبر»[35]، وقد ركز فضل على ظاهرة التكرار المقطعي في كتابه "أساليب الشعرية المعاصرة" حين قام بتحليل قصائد محمود درويش.

ويتابع صلاح فضل تفريقه بين أنواع التكرار، حيث نجده يقول: «لا ينبغي أن نعتبر كل أنواع التكرار من قبيل الضم التركيبي، بل لا بد من التمييز بين ما هو نحوي، وما هو دلالي في الضم، وإن كانت إضافة كلمة ما تضيف أيضاً معناهاً، إلاّ أنّ بوسعنا أن نعتبر من قبيل التكرار الشكلي، تكرار أي فعل أو اسم بهدف تحديد دلالته»[36]. ويرى فضلٌ أنّ أسلوب التكرار استعمل في النصوص الحديثة بحثاً عن نموذج جديد يخلق دهشة ومفاجأة بدلاً من إشباع التوقّع.

ونجد محمد عبد المطلب ينظر إلى التكرار من ناحية بلاغية في كتابه "بناء الأسلوب في شعر الحداثة"، يقول: «إن التكرار هو الممثل للبنية العميقة التي تحكم حركة المعنى في مختلف أنواع البديع، ولا يمكن الكشف عن هذه الحقيقة إلا بتتبع المفردات البديعية في شكلها السطحي، ثم ربطها بحركة المعنى»[37]، ويتابع قائلاً: «يمكن أن نخلط الأثر التكراري، حين تأخذ اللفظة المكرّرة أبعاداً مكانية تعمل على تنسيق الدلالة، بحيث يكون هناك اتفاق بين

حركة الذهن وحركة الصياغة، فيكون الناتج بعيد الأثر في أدبية الصياغة أو شاعريتها»[38]، وبناءً على هذا رصد عبد المطلب عدّة أشكال للتكرار في شعر الحداثة، تعود في أصولها إلى البلاغة العربية منها: رد الأعجاز، والترديد، والمجاورة أو التجاوز، والمشاكلة، وخلص إلى النتيجة التالية: «إن أغلب شعراء الحداثة قد تعاملوا مع بنية التكرار ضمن نطاق التأسيس أو التقرير، وغالبية أشكال التكرار جاءت في صورة رأسية، بحيث تتردّد لفظة معيّنة أو جملة معيّنة في مطلع عدة أسطر، لتكون نقطة الثقل التي ينطلق منها المعنى فيغطي امتداد السّطر، ثم تتواصل الدلالة اعتماداً على هذه الركيزة التّعبيرية»[39].

واللافت أنّ محمد عبد المطلب على الرّغم من أنّه يدرس لغة الحداثة الشعرية إلاّ أنه نظر إلى التكرار من ناحية بلاغية قديمة، تقوم على تطبيق بعض مفاهيمها التي تحمل معاني تكرارية كالتجاور، والترديد، والتماثل، ورد العجز على الصدر والسجع[40].

3- التكرار عند النقاد الغربيين المحدثين:

نظراً لأهمية التكرار التقنية والأيديولوجية، فقد استوفى كثيراً النقاد الغربيين باسم التكرار (La Répétition) حيناً وباسم التواتر أو التردّد (La fréquence) حيناً آخر، فكلمة (répétition) كلمة لاتينية معناها يحاول مرّة أخرى، مأخوذة من (repeater) ومعناها يعيد، وهو أحد الأدوات الفنية الأساسية للنّص، يستعمل في التأليف الموسيقي والرسم والشعر والنثر، فهو يحدث تيار التوقّع ويساعد في إعطاء وحدة للعمل[41]، وقد أخذ هذا العنصر في البلاغة الحديثة أهمية متناهية، إذ عدّه (نورثرب فراي) مبدأً بنيوياً في كل الفنون[42]، وقد أشار إليه جاك دريدا (Jaque Derrida) ورأى أنّه «سمات جوهرية في اللّغة، لفظاً وحروفاً، وأنّ هذه السمات هي المسؤولية عن بقاء اللّغة قائمة مستمرة»[43].

ويرى لوتمان (Lotman) أنّ «البنية الشعرية ذات طبيعة تكرارية حين تنتظم في نسق لغوي»[44]، لتبني معماراً شعرياً متقلاً بالقيّم الروحية والدّلالات النفسية المخبوءة تحت الكلمات، ولقد عد التكرار في الشعر « مما ليس منه بدأ وليس عنه غنى فهو فيه –قديماً وحديثاً– سمة كالجوهر ملازمة، ومظهر كالرّكن دائم لا يستقيم قول شعري إلاّ به، ولا تتحقّق طاقة شعرية دونه، ولا يصلح للقصيد نسب إلى الشعر إلاّ بتوفّره، لذلك عدّ عند أغلب الدارسين –وإن اختلفت تعبيراتهم عن ذلك– من أبرز مقوّمات الشعر ومن ثوابت القصيد»[45]، ومن الأفكار والمبادئ التي صاغها يوري لوتمان في كتابه "بنية النص الفني" ما يلي:

1- أنّ كل نص يتكوّن باعتباره تأليفاً تركيبياً لعدد محدود من العناصر (الحروف مثلاً) لهذا فالتكرار يصبح أمراً لا مفرّ منه.

2- عندما نعتبر النّص نصاً فنياً، فإنّ كل العناصر المكوّنة له وطريقة انتظامها داخله تصبح دالة ويجب افتراض المعنوية فيها تأسيس على هذا، فإنّ التكرار – أي تكرار– لا يمكن أن يكون شيئاً زائداً أو عارضاً بالنسبة للبنية،

ولذا فإنّ تصنيف مختلف أنواع هذا التكرار وانتظامها داخل النّص يصبح أمراً ضرورياً لإدراك الخصائص الأساسية التي تميّز بنية ذلك النّص[46].

ويؤكد يوري لوتمان أنّ أشكال الأنظمة التكرارية لا تثبت أو تستقر على حال، إذ لا يلبث أن يستقر نظام ما حتى يتم صدعه، ثم إرساء نظام آخر أقوى ثم صدعه وهكذا..، وهذا ما أشار إليه بقوله: «إن تغيّر قواعد الأنساق البنائية يمثّل أقوى وسيلة لتقليل حجم اللّغو في النص الفني، إذ ما يكاد القارئ يكيّف نفسه مع نوع معيّن، ويضع لنفسه نظاماً ما للتنبؤ بما لم يقرأه بعد من أجزاء النّص حتى تتغيّر القاعدة البنائية مخادعة كل توقعاته، ومن هنا يكتسب ما كان لغواً أو فضولاً قيمة إعلامية في ضوء البنية المتغيّرة»[47]، لذلك يذهب بعض الأسلوبيين إلى القول إنّ «أسلوب النّص يتوقّف على العلاقة بين معدلات تكرار العناصر الصوتية والنحوية، والدلالية، ومعدات تكرار نفس هذه العناصر طبقاً لمنظور متصل بالسّياق»[48].

وتعتبر دراسة مادلين فريدريك (Madlaine Frédéric) حول التكرار من أبرز البحوث النظرية، فقد حاولت الباحثة في القسم الأوّل من كتابها (التكرار: دراسة لسانية وبلاغية) أن تؤرّخ لهاته الظاهرة، بالعودة إلى المصنّفات البلاغية القديمة، وتعرّف بمواقف البلاغيين منها وكيف تراوحت من بلاغي إلى آخر، وكيف تنوّعت المصطلحات في شأنها، وتعدّدت تصانيف البلاغيين، لتخلص بعد ذلك في القسم الثاني من البحث إلى تناول التكرار من منظور معاصر، فتحدثت عن التكرار المرضي (Répétition pathologique) الذي ينشأ بسبب إصابة في الدّماغ، والذي كانت البلاغة القديمة في غفلة عنه، وألوان أخرى من التكرار تشترك مع الضرب الأوّل، وتختلف عنه في أنّها ليست مرضية (Répétition involontaire ou inconscientes)[49].

أما التكرار في نظر فيليب هامون (Philippe Hamon) مبدأ عام له وجوده من التحقّق، فهو يعتبر النظم (La vérification) شعبة من التكرار، وهذا الأخير له وجوه كثيرة منها ما يجري على نظام، ومنها ما يحدث على وجه التقريب، ومنها ما هو جار بمحض الاتّفاق[50].

ولقد لفتت ظاهرة التكرار انتباه النقاد الأسلوبيين في الغرب، لما لها من أثر في الكشف عن خصوصية اللّغة في الخطاب الأدبي عامّة، والشعر خاصة، ولعل الشكلانيون الرّوس من الأوائل الذين التفتوا إليها، ويعد إيخانبوم أكثرهم اهتماماً بهذا في الشعر الغنائي، وفيها يقول: «في البيت الإنشادي وحده نواجه استثماراً فنياً كثيفاً لتنغيم الجملة، أي نواجه نسقاً تنغيمياً متكاملاً يحتوي على ظاهر التناظر التنغيمي كالتكرار والإنشاد التصاعدي والإيقاع»[51]، ولكي يعزّز هذه الظاهرة، فإنّه وسّع مجال دراسته ليشمل الشعراء الغنائيين الرومانسيين، وقد أكّد «أنّ هؤلاء الشعراء يستعملون بشكل قصدي التنغيمات الاستفهامية، والتعجبية بواسطة أدوات شعرية كالقلب، والتكرار الغنائي، وتكرار اللازمة، وتكرار الاستفهام"وهو تكرار سؤال في مطوعة شعرية"»[52].

ونشير إلى أنّ هناك نوعاً تكرارياً شائعاً في أعمال الشكلانيين الروس وهو «الإحالة على تكرار مصوّت، سواء تعلّق الأمر بتكرار قافية ما، أم بتكرار أداة تجنيسية أخرى عروضية، وكأنّ الأمر يتعلق بـ«استعارة إيقاعية"»[53]. والمقصود بالاستعارة الإيقاعية هو ذكر التفعيلة وفق نسق منظّم على امتداد السطر الشعري.

ويعد "تينيانوف" من النّقاد الشكلانيين الروس البارزين، وخاصة في دراسته للتكرار كتكرار الحروف والأصوات، ونقده لها نقداً مفصّلاً، وتحليلاً شاملاً في إحدى قصائد منها قصيدة "بوشكين"، إذ رصد أشكال تكرار الحروف والأصوات فيها كتكرار حرف (U) حيث ربط هذا التكرار بالحالة النّفسية للشاعر، كما اعتبر «أنّ التكرار الدلالي للحرف (U) يشف عن دلالة نفسية، ترتبط بحالة القلق والحزن عند الشاعر»[54]. واستخلص من هذا التكرار «أن وحدة بيت شعري ما وتلاحمه ترجعان إلى تقارب الكلمات والحروف فيما بينها، وتفاعل أصواتها وكلماتها، وهكذا يكسب التكرار غير المتوقّع الكلمات إيحاءات جديدة أو يبعث فيها إيحاءات قديمة كان النسيان قد طواها»[55].

ومن النّقاد الأسلوبيين الذين التفتوا إلى هذه الظاهرة النّاقد ميشال ريفاتير (Michel Refataire) في كتابيه "دلائليات الشعر" و"سيميوتيقا الشعر: دلالة القصيدة " من خلال مصطلحه الذي أسماه التراكم «وهو تكرار سلسلة من الأسماء أو الصّفات بدون رابط»[56]. وقد رصد في كتابه الأوّل عدة أشكال من التكرار ضمن مصطلحه الخاص: "التمطيط" كالتفريع، والتوازي والتقابل، وتكرار اللازمة، وتكرار الروابط كحروف العطف وحروف الجر.

كذلك من النقاد الذين تناولوا هذا الأسلوب في دراساتهم بدقّة وموضوعية، الناقد الأسلوبي جان كوهن (John Cohen) في كتابيه بنية "اللغة الشعرية" و"اللغة العليا"، فقد طبّق كوهن مصطلح التكرار بمفهومه المحدّد أثناء دراسته لقصيدة "رباعيات السّأم" لبودلير(Baudelaire)، إذ قسم التكرار في هذه القصيدة إلى ثلاث مستويات:

1- التكرار على المستوى الصوتي.
2- التكرار على المستوى التركيبي.
3- التكرار على المستوى الدلالي[57].

ومن أشكال التكرار الصوتي "الترديد"، الذي يقول فيه: «إنّ ترديد وحدة لغوية لا يغيّر من قيمتها الدلالية، سواء أكانت الوحدتان المكرّرتان متصلتين أو منفصلتين، فنفس الكلمة يمكن أن تحتفظ بنفس المحتوى الدلالي، وتتغيّر على مستوى الكثافة، وهنا يأتي التكرار ليؤكّد نمو الكثافة، فالكلمة المكرّرة أقوى من الكلمة الوحيدة، فمثلاً عندما يصيح "جوكاست": "تعيس، تعيس! تعيس" أو يصيح هاملت "كلام، كلام، كلام" لا تغيّر الكلمات معناها، وليس هناك أي إضافة "لمعنى إضافي"، كأنّ التكرار أكّد تصاعد التكثيف، وبهذه المثابة، فالتكرار صورة تحتوي على تمييز خاص، فهي في حركة واحدة تجسّد المجاوزة وتقلّصها معاً، فالمجاوزة من خلال الإطناب، والتقليص من خلال تأكيد المتنوّع "مجاز الكثافة"»[58].

كما استشهد كوهن ببعض الأمثلة، التي تدلّ على فهمه الدّقيق لهذه الظاهرة، ومثال ذلك:

قل للقمر : أن يعود[59]

قل له: إنّني لا أريد أن أرى الدم

بلونه الغبي في أرجاء الحلبة

آه: يا بياض حوائط إسبانيا!

آه: يا سواد ألم المصارع!

آه: يا قسوة الدم الغبي!

آه: العندليب في لحظة الرجوع!

لقد ربط كوهن دلالة التكرار الإيقاعية بالناحية الدلالية: «هنا تكرار مزدوج إذن، لاثنين من البواعث، المساء والدّم، تكثيف لموضوع من شعبتين تلتقيان داخل شعور واحد بالموت، لقد عرف المصارع كيف يختار ساعة موته، ساعة الظّل المهدّد، والدّم الغبي»[60].

لقد اهتم كوهن بظاهرة التكرار في النّصوص الشعرية، وحلّلها بدقّة وموضوعية، غير أنّه حدّد اهتمامه بتكرار الاسم أو المفردة أكثر من غيره من أنواع التكرارات الأخرى، كما اعتبر بعض حالات التكرار نوعاً من أنواع الإطناب، حيث أهمل دلالتها على المستوى الصوتي والدلالي على الرّغم من دورها الفني في القصيدة كما في "قصيدة الثيران" لجارسيا لوركا[61].

أمّا التكرار عند المستشرقين فلم يكن أحسن حالاً من النقاد الغربيين في تناولهم لهذه الظاهرة، وربما كان (موريه) أكثرهم اهتماماً بها، ففي كتابه: "الشعر العربي الحديث 1800-1970" قسّم موريه التكرار إلى عدّة أقسام هي:1- تكرار كلمة واحدة فقط، 2-تكرار جملة، 3- تكرار شطر شعري كامل[62].

واتّخذ التكرار أشكالاً مختلفة في شعر شعرائنا العرب المعاصرين، منها: التكرار البياني وتكرار اللازمة، والتكرار الختامي[63]. وقد أكّد موريه أنّ هذه الأشكال التكرارية مستقاة من تقنيات الشعر الغربي، «فالتكرار السيكولوجي – على حدّ زعمه- لم يكن معروفاً في الشعر الكلاسيكي، وإنّما نقل عن الشعر الغربي، وهذا التكرار يحاول ارتياد عالم الشاعر الدّاخلي، والكشف عن مزاجه النّفسي، وطبيعة تفكيره، خاصة في المناجاة وفي اللّحظات التراجيدية التي يبلغ العاطفي فيها درجة عالية، تصل أحيانا إلى حافة الهذيان»[64].

ما يؤخذ على هذه الدّراسة عدم اهتمامها بالجانب الدّلالي للتكرار، وخصوصاً التكرار الصّوتي، والإيقاعي وتركيزها على بعض الأشكال التكرارية دون بعضها الآخر، وقصور الأحكام النقدية وعدم دقّتها فيما يتعلّق بالتكرار الإيقاعي، والتكرار البياني، ففي التكرار البياني يقول موريه مثلاً: «التكرار البياني يقصد منه تأكيد التهديد للآخرين، والانتقام منهم، والحط من شأنهم، وإرهابهم، وهذا النّوع هو النمط الرئيس للتكرار في الشعر الكلاسيكي»[65]، فهذا الحديد بعيد كل البعد عن دلالته الحقيقية لأنّه لم يفرق بين وظيفة التكرار البيانية ووظيفته النفسية.

ويؤكد موريه أنّ الشعر العربي تأثّر بالشعر الغربي في معظم تقنياته، ومن ضمنها تقنية التكرار، وهذا ما نلحظه من خلال قوله: «إذا كان تكرار كلمة واحدة أو أكثر شاع استخدامه في الشعر العربي القديم، فإن الشكل الموسيقي التقليدي لهذا الشعر المبني على وحدة الوزن كان يتّسع لذلك، على حين أن الأنماط الجديدة من التكرار المقتبسة من الشعر الغربي لا يتأتّى استخدامها إلا في الشكل المتأثّر بالشعر الغربي، فهو الشكل الذي يمنح الشاعر حرية استخدام أي عدد من التفعيلات في كل سطر»[66]، ويضيف موريه قائلاً: «ومن جهة أخرى فإنّ التكرار التقليدي القديم تكرار خطابي، غايته توليد إيقاع حماسي رنان، ولذا كانت الكلمة المكرّرة بعامة اسماً لشخص أو قبيلة، وليس الحال كذلك في أحدث استخدام للتكرار. إنّه تكرار درامي ونفسي يستهدف أصلاً البوح بأحاسيس الشاعر الباطنة، أو حالته الذهنية، والإيحاء بمعان مختلفة ولهذا فإن الكلمة المكررة لا تكون اسماً لشخص على الإطلاق»[67].

ومن الدّراسات النقدية التي تناولت هذه الظاهرة دراسة الناقدة "سوزان برنار" في كتابها "جماليات قصيدة النثر"، حيث تحدثت عن أشكال التكرار و أكدت «أنّ أشكال التكرار متنوعة جداً منها عودة لازمة على فترات منتظمة، واستعادة مقطع البداية في الخاتمة، مما يسمح للفكرة الشعرية بأن تلتف حول نفسها وتغلق القصيدة، وهكذا تشدّد على انطباع الـ(حلقة) والـ(دائرة) المغلقة»[68].

خاتمة:

في الأخير يمكن أن نستخلص من دراستنا لأسلوب التكرار عند النقاد القدماء والمحدثين بعض النتائج العامة، وهي كالآتي:

– التكرار مصدر موضوع للتكثير والمبالغة، وهو أبلغ وأوسع من التأكيد اللفظي، وهو يعد جزء من الإطناب، وإذا وظّف لغير فائدة كان تطويلاً.

– التكرار غالباً ما يكون في المواقف العاطفية، والمقامات الخطابية، ويستهدف التأثير في العاطفة، كما يكون للتقرير والتأكيد والتنبيه.

– يعد هذا الأسلوب من أهم عناصر التبليغ، وطرق الأداء في الشعر العربي القديم والحديث، فهو وسيلة فعّالة في توضيح المعاني وترسيخها في الأذهان وتوصيلها إلى المتلقي، وكذلك لابد أن نشير إلى أنّ هذا الأسلوب لا يزال رحباً لدراسات عديدة لا تقتصر على شعر التفعيلة أو الشعر الكلاسيكي، ولا على شاعر معين.

يحتاج هذا الأسلوب إلى أبحاث كثيرة تنطلق من مداخل نقدية جديدة لا تقتصر على منهج دون آخر، لتأسيس هذه الظاهرة فنياً، لتكون ركيزة دراسات قيّمة على الساحة الأدبية، لأنّه أولاً وأخيراً قيمة أسلوبية تعبيرية مهمّة، لا تقل شأناً أو قيمةً عن غيرها من التقنيات الشعرية الأخرى: كالتناص والصورة والرمز... فهي لا تزال حقلاً خصباً لدراسات أعمق رؤية وأبعد أثراً.

– لقد ركز الأسلوبيون في الغرب على الدور الإيقاعي الذي يؤدّيه التكرار دون غيره من أنواع التكرارات الأخرى نظراً لاهتمامهم المنصب على دراسة الصوت اللغوي والكلمة بشكل عام، كما أنّ ظاهرة التكرار عندهم لم تدرس في بحوث مستقلة، وإنّما درست مرتبطة بقضايا أسلوبية أخرى، كالتراكم، والإيقاع، والتوازي ... وهذا أكثر ما نجده في مقالات الناقد الأسلوبي ميشال ريفاتير.

– أغلب النقاد في الغرب لم يأخذوا بعين الاعتبار أهمية التكرار على مستوى الجملة أو على مستوى التركيب، والنّص الشعري ككل، ولعل اهتمام النقاد بالدور الإيقاعي شغلهم بشكل أو بآخر عن الاهتمام ببقية أنواع التكرارات الأخرى.

– إنّ العديد من نقاد الأسلوبية في الغرب لم يهتموا بهذه الظاهرة اهتماماً كافياً، على الرغم من دراساتهم المستفيضة في البنيوية والألسنية ودراسة الأصوات اللغوية، كـ(الدال، المدلول، الفونيم، المورفيم)، ودليلنا على ذلك أنّهم لم يفردوا لها بحوثاً أو دراسات متخصّصة تتناول أشكاله ووظائفه كافة، وإنّما اكتفوا ببعض الإشارات هنا وهناك التي لا تشكل في مجملها دليلا على رعاية أو اهتمام كافيين.

الهوامش:

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ج5، دار صادر، (ط1)، 1997، بيروت، لبنان، ص390، وينظر: الزمخشري، أساس البلاغة، المكتبة العصرية، ط1، 2003، صيدا، بيروت، لبنان، ص726.

[2] – ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، (دط)، 1999، بيروت، لبنان، ج2، ص146.

[3] – القاضي الجرجاني، التعريفات، تحقيق: نصر الدين تونسي، شركة القدس للتصوير، ط1، 2007، القاهرة، ص113.

[4] – السيوطي جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، ج3، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، (دط)، 1988، لبنان، ص199.

[5] – الثعالبي، فقه اللغة، تحقيق: أمين نسيب، دار الجبل، ط1، 1998، بيروت، لبنان، ص453.

[6] – ابن فارس، مقاييس اللّغة، مادة (طنب)،ج3، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان، ص426.

[7] – ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص198.

[8] – القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مؤسسة الكتب الثقافية، ط3، (دت)، لبنان، ص 113.

[9] – البحتري، الديوان ، دار بيروت للطباعة والنشر، ج1، 1980، ص 175.

[10] أبو هلال العسكري ، الصناعتين ص 197.

[11]– القاضي عبد الجبار، المغني، تحقيق: أمين الخولي، مطبعة دار الكتب، ، ط1، 1370هـ، لبنان، ص 401.

[12] – حاتم عبيد، التكرار وفعل الكتابة في الإشارات الإلهية لأبي حيان التوحيدي، مطبعة التفسير الفني، ط1، 2005، صفاقس، تونس، ص15، 16.

[13] – الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، دار الكتب العلمية، ط1 1998، بيروت لبنان، ص79.

[14] – المصدر نفسه، ص89-90.

[15] – ينظر: ابن رشيق القيرواني، العمدة، ج2، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، (دط)، 2001، بيروت، ص 92.

[16] – المصدر نفسه، ص 96.

[17] – ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ص147.

[18] – السلجماسي، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، مكتبة المعارف، ط1 1980، المغرب، ص476.

[19] – نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، مطبعة دار التضامن، ط2 1965، بغداد، ص242.

[20] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[21] – ينظر: المرجع نفسه، ص231.

[22] – محمد صابر عبيد، القصيدة العربية بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، إتحاد الكتب العرب، 2001، دمشق، ص 15.

[23] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[24] – عبد الحميد جيدة، الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، ط1 1980، ص67.

[25] – يراجع: رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط1 1982، مصر، ص232.

[26] – ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط 1984، مصر، ص221.

[27] – عز الدين علي السيد، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، ط2، 1968، بيروت، لبنان، ص 11.

[28] – ينظر: عصام شرتح، جمالية التكرار في الشعر السوري، دار رند للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2010، دمشق، سوريا، ص55.

[29] – محمد بنيس، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب،(مقارنة بنيوية تكوينية)، دار العودة، (دط)، 1989، بيروت، ص175، نقلا عن: عصام شرتح، جمالية التكرار في الشعر السوري، ص55.

[30] – مفتاح محمد، الخطاب الشعري(إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، ط3 1992، الدار البيضاء، ص39.

[31] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[32] – ينظر: مصطفى السعدني، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، منشأة المعارف، (دط)، مصر، ص147-171.

[33] – المرجع نفسه، ص172-173.

[34] –فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، عدد 164، الكويت، ص264.

[35] – المرجع نفسه، ص253.

[36] – المرجع نفسه، ص114.

[37] – عبد المطلب محمد، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، دار المعارف، ط1، 1995، مصر، ص 109.

[38] – المرجع نفسه، ص115.

[39] – المرجع نفسه، ص 421.

[40] – ينظر: المرجع نفسه، ص 371، 432.

[41] – موسى ربابعة، قراءات أسلوبية في الشعر الجاهلي، دار الكندي للنشر(دط)، 2001، الأردن، ص 15.

[42] – فراي نورثروب، تشريح النقد محاولات أربع، ترجمة: محمد عصفور، منشورات الجامعة الأردنية، (دط)، 1991 عمان، ص 330.

[43] – عثمان بدري، دراسات تطبيقية في الشعر العربي نحو تأصيل منهج في النقد التطبيقي، دط، 2009، الجزائر، ص 75.

[44] – حاتم عبيد، التكرار وفعل الكتابة في الإشارات الإلهية لأبي حيان التوحيدي، ص 16.

[45] – يوري لوتمان، تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ترجمة محمد فتوح، دار المعارف، (دط)، 1995، بيروت، ص 63.

[46] – عبد القادر بوزيدة، دراسة ظاهرة أسلوبية "التكرار" في قصيدة السياب (رحل النهار)، مجلة اللغة والعدد، العدد 14 ديسمبر 1999، ص51، نقلا عن يوري لوتمان، بنية النص الفني.

[47] – لوتمان، تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ص 174.

[48] – فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النّص، ص 247.

[49] – ينظر: حاتم عبيد، التكرار وفعل الكتابة في الإشارات الإلهية لأبي حيان التوحيدي، ص 14-15.

[50] – ينظر: المرجع نفسه، ص 18.

[51] – إيرليخ فكتور، الشكلانية الروسية، المركز الثقافي العربي، ط1، 2000، الدار البيضاء، ص 85.

[52] – المرجع نفسه ، ص 85.

[53] – المرجع نفسه، ص 87.

[54] – المرجع نفسه، ص 88.

[55] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[56] – ميشال ريفاتير، دلائليات الشعر، ترجمة محمد معتصم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1، 1998، المغرب، ص 75، نقلاً عن عصام شرتح، جمالية التكرار في الشعر السوري المعاصر، ص 42.

[57] –كوهن جان، النظرية الشعرية (البنية اللّغة الشعرية واللّغة العليا)، ترجمة، أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر، ط1، 2000، القاهرة، ص 457، 458.

[58] – المرجع نفسه، ص 458.

[59] – كوهن، جان النظرية الشعرية (البنية اللّغة الشعرية واللّغة العليا)، ص 462.

[60] – المرجع نفسه، 462.

[61] – المرجع نفسه، ص 458.

[62] – س موريه، الشعر العربي الحديث (تتطور أشكاله، وموضوعاته بتأثير الأدب الغربي)، ترجمة، الدكتور شفيع السيد، والدكتور سعد مصلوح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2003، القاهرة، ص 320، 331.

[63] – المرجع نفسه، ص 337.

[64] – س موريه، الشعر العربي الحديث (تتطور أشكاله، وموضوعاته بتأثير الأدب الغربي)، ص 345.

[65] – المرجع نفسه، ص 341

[66] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[67] – س موريه، الشعر العربي الحديث (تتطور أشكاله، وموضوعاته بتأثير الأدب الغربي)، ص341.

[68] – برنار، سوزان، جمالية قصيدة النثر، ترجمة، زهير مجيد مغامس، مطبعة الفنون، بغداد، ص 31، نقلاً عن محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والإيقاعية، ص 18.

المعجميّة العربية الحديثة
بين ثراء التَّنظير وقِلَّةِ التَّأليف والفَاعِليَّة.

أ/ بلال لعفيون.
أ.د/ عبد المجيد عيساني.
جامعة قاصدي مرباح- ورقلة

الملخص: يهدف هذ البحث إلى دراسةِ نِسبة التَّوافقِ والتَّفارقِ بين الشّقين النَّظري والتَّطبيقيِّ للمعجميَّة العربية الحديثة؛ إذ النَّاظرُ إلى الجانب النَّظري منها يجده زاخِرًا بالدِّراسات والبحوث -العربية الأصيلة منها والمترجمة-، من نتاج أفراد وهيئات لغوية أو معجمية، موزعة في الكتب والمذكرات أو المقالات والمؤتمرات العلمية واللغوية(...)، لكن في مقابل هذا حين النّظر إلى العمل الميداني أو شق المعجمية التّطبيقي لا نجد الملموس من المعاجم والمشاريع المعبّرة فِعلاً عن الأفكار النظرية، حتى أننا نجد في مشاريع معجمية مقترحات وأفكار متعددة لإنجازٍ معجميٍّ واحدٍ، لكن الواقع يُبين بوضحِ الغياب التّام لما يُنظر له؟وهذا ما يعمل على تِبيانه من خلال دراسة الجهود العربية المبذولة في سبيل وضع المعجم التاريخي للغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الحداثة المعجمية، التنظير المعجمي، الصناعة المعجمية، المعجم التاريخي.

Summary:

The present research aims at studying the correlation and the contradiction between theory and practice in the modern Arab lexicology. On the one hand, once reviewing the literature, many theoretical studies and research works crop up; including originally Arab and translated ones, conducted by scholars, linguistic or lexical institutions in the form of books, theses, articles, scientific and linguistic conferences, etc. On the other hand, neither dictionaries nor projects that really bring theory into practice regarding the practical side of lexicology are found. In fact, several proposals and ideas to accomplish one dictionary were suggested. However, there is an utter lack of a reliable theory. The latter, then, is what this research attempts to identify and clarify through the study of the Arab efforts put to compile the historical dictionary of the Arab language.

Key words: Lexical modernity, lexical theorising, lexicography, historical dictionary.

إنَّ الغاية من هذه الدِّراسة هو الكشف عن حالِالمعاجم العربية الحديثة، أو بعبارة أخرى تِبيان الصورة النمطية للمعجمية العربية في وقتنا هذا،وما يُميزها من مُحاكاة ومُماثلة للمعاجم التُّراثية كأنها هروب من الواقع وما يزخر به من مستجدات في الثَّروة اللُّغوية. وكذا ابتعاد عن مجريات العصر بتجلّياته، ونفورٌ من منافسة الآخر في تطوراته، كلّ هذه الأمور ساهمت بصورة أو بأخرى في زيادة الضبابية والهلامية على باحثٍ ودارس المعجمية العربية الحديثة، وكأنَّها تمضي في مسار عديم الوجهة، خالٍ من المعالم، مما أدى بها إلى فقدان أي إنجاز أو مشروع معجميّ يحمل مواصفات الحداثة، ما عدا تلك المحاولات في صورتها المحافظة، التي شهدها العصر الحديث، وفي **هذا كل التمييع للجهود والكفاءات.**

وفي اطار الحديث عن العصرنة المعجمية[1]، مثَّلنا لمساعي التَّجديد والعصرنة بالمعجم التَّاريخي للغة العربية. هذا العمل الذي أخذ الوقت والجهد والمال، وتبنّته هيئات ومؤسسات كبرى، لكنها فشلت في إخراجه للنور بمسحةٍ تُضاهي المعتمد في لغاتٍ أخرى (مثل: الإنجليزية، الألمانية، الإسبانية،,,,). لكن ما دام هناك توزع وتنوع في الجهود المبذولة في سبيل تحقيق هذا المطلب، مما يُشعل في أنفسنا بصيص أملٍ يُضيئه المجالَ الخِصبٌ والثري من اسهامات المستشرقين، والعرب، والأجانب الذين يحاولون إخراجه من خلال إثراء ودعم مشروع المعجم التاريخي للغة العربية.

وعلى ضوء المعطيات الموجودة انتقينا ثلاث عينات، ممثلةً في:

- معجم أ. فيشر التاريخي.
- المعجم الكبير لمجمع اللغة العربية بمصر.
- مشروع الذخيرة اللغوية العربية. (أو مشروع العصر للغة والأمة العربية).

إنَّ الحديث عن هذه العينات يُؤدي بنا للغوص في تحليل المعطيات الخاصة بالمعجمية العربية الحديثة، حيث شاعت النَّظريات والاقتراحات والأفكار لعديد المشاريع المعجمية، لكنّ في المقابل نجد الوطن العربي في مجمله يفتقر إلى مؤسسات وهيئات بحثية تقوم بعبء التَّطبيق لهذه المقترحات، بل والمؤسسات الموجودة –على قلتها– هي دون المشاريع العصرية المُرادَةِ، أو عاجزة عن انجازها.

مثل ماحدث مع"المعجم اللغوي التاريخي للغة العربية". فالمحاولات المبذولة في سبيل إخراجه ترجع إرهاصاتها الأولى إلى قرابة القرن من الزمن؛ حيث سُجلت أول المحاولات مع جهود المستشرق الألماني "أوجيست فيشر" في بداية القرن العشرين (العقد الثاني منه)، ليكون صاحب أوّل محاولة فردية لوضع معجم تاريخي للغة العربية، ثم كانت محاولة ثانية جماعية تبنتها هيئة علمية ممثلة في مجمع اللغة العربية المصري من خلال اشتغاله على وضع المعجم الكبير للغة العربية، لتتوالى بعد ذلك محاولات ومساعي متنوعة لوضع المعجم التاريخي على مستوى المجامع اللغوية العربية الأخرى، والهيئات المتخصصة كما كان مع جمعية المعجمية العربية التونسية، لتتوج هذه المحاولات والمقترحات الرامية لوضع معجم تاريخي بمشروع الذخيرة اللغوية العربية، الذي اقترحه المفكر واللُّغوي الجزائري "عبد الرحمن الحاج صالح" وتبنى وضعه في الأخير "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم".

فموضوع النَّظري والتَّطبيقي في مجال المعجمية العربية دفعنا إليه كثرة ما نجده من كتابات ونقاشات عن عديد المشاريع والأعمال المعجمية العربية التي يُنظَّر لها وتناقش، بل وفي بعض الأحيان تكون كتابات ناقدة أو تقديم تعقيبات واضافات لأمور لم تخرج فعليا للوجود في السَّاحة العربية، ونظرًا لكثرة التَّساؤلات وتراكمها في هذه النَّقطة جعلنا من المعجم التاريخي وهو أكبر مشروع عربي مثالا للوقوف على مدى التَّوافق والاختلاف بين ما يوجد من أراء وكتابات في الجانب النظري، وما هو موجود فِعلا في الشِّق التطبيقي. لنلاحظ التباين بين النَّظري والتطبيقي في المعجمية العربية، من خلاله. مجيبين عن تساؤلات عدّة أهمها:

هل المعجمية العربية تسير بضوابط منهجية وعِملية ثابتة؟ أهناك تخطيطٌ وتنظير مُتجدّد مع كلِّ عصر، ومتنوع بتنوع الأعمال؟ أفعلا يوجد شق نظري وآخر تطبيقي لكل المشاريع المعجمية العربية؟ أفِعلا كل ما يُنظر له يطبق ويجسد على أرض الواقع؟ هل المشاريع المعجمية الكبرى تحتاج إلى تنظير وتخطيط متعدد ينجر عنه تدبدب في التطبيق؟ أم إلى إحكام في التنظير تعادلها دقة في التّطبيق؟ وهل توجد فعلا حداثة معجمية عربية؟.

ولما نقول الحداثة المعجمية العربية، نعلم أن تجلياتها الكبرى تكون في المعاجم الإلكترونية والمتخصصة والتاريخية. فهل نجد تجسيدا تاماً لمظهر من مظاهرها؟ أتم فِعلا إنجاز المعاجم العربية التاريخية؟ وهل توجد معاجم إلكترونية عربية؟ هل هناك معاجم مصطلحية متخصصة في ميادين العلم المختلفة على تنوعها؟ أم الأمر متوقف على التنظير والأعمال غير المكتملة؟ (هل التنظير المتعدد للمشروع الواحد يسهم في نجاحه ام يزي من خلط أوراقه؟. وما مدى التزام المعجمية العربية بقاعدة النظرية الواحدة للمشروع الواحد؟).

ثم المعاجم التي تتم في شكلها النهائي على تشهد الفاعلية التي عليها نظيراتها من المعاجم الأجنبية؟. هل هذه المعاجم تسد حاجيات المثقف والباحث العربي فيُقبلُ عليها؟ أم يبقى متطلعا إلى مظان معجمية أخرى بسبب ما يكون من نقص؟.

هذه التساؤلات وغيرها نعمل على فكها وتوضيحها في ورقتنا البحثية هذه.

حري بنا ضبط وتحديد مفاهيم المصطلحات المعتمدة في تحليل فكرة العنوان المشتغل عليه، وهي:

1 – **الحداثة المعجميّة:** مصطلح الحداثة يحيلنا إلى قراءات متنوعة، لكننا هنا نربط الحداثة بمجال البحث المعجمي، فحين نقول الحداثة المعجمية، نقصد بها الإنجازات المستحدثة في الدرس المعجمي العربي. وهي مجمل الأفكار والأعمال المعجمية الحديثة المضافة لرصيد المعجمية التراثية خصوصا الأنواع الجديدة من المعاجم مثل: معاجم المصطلحات، المعاجم العلمية المتخصصة، المعاجم المتعددة اللغات، المعاجم الإلكترونية، المعاجم التاريخية، والذخائر اللغوية. (الدراسة تركز بيان نصيب المعجمية العربية الحديثة من المعاجم التاريخية على مستوى التنظير والتطبيق).

<u>والحداثة المعجمية كرونولوجيا</u>: تعرف من خلال المستجدات الكائنة في العربية بعد 'حملة نابليون على مصر' التي تعدُّ معلماًللتّحديد ونقطة فصلٍ بين التُّراث والحداثة، خصوصا وكونها الفترة التي منها كان تسجيل الظهور البارز والرسمي للطباعة في التّأليف العربي، وعلى إثر تواجد الطباعة في السّاحة العربية ثُبّتَ تسجيل تطوراتٍ عدَّة في مجالات الحياة الاجتماعية والعلمية واللغوية، أما فيما يخص الدرس المعجمي فكانت هناك، قضايا وانجازات معجمية شهدت التواجد لأول مرة بعد تلك الفترة مثل: إخراج "معاجم المصطلحات"...إلخ.

2 – **التّنظير المعجمي:** يتمثل فيجانب التّخطيط والتّنظيم للمشاريع المعجمية قبل عملية الإنجاز والتّأليف. والتنظير المعجمي هو: النظريات المطروحة في الدرس المعجمي العام (العربي وغير العربي)، وكذا كل الأفكار والكتابات التي اقتصرت على تقديم النظريات والأفكار من غير تطبيق وتجسيد فعلي وملموس لها بين المستعلمين الفعليين للغة والمعجم اللساني.

فالتنظير المعجمي: هو الجانب الفكري المجرَّد للمعجمية. (ويُقابل في معناه الاصطلاح المعروف بعلم المعاجم).

3 – **التّطبيق المعجمي:** هو الصّناعة أو التّأليف والإنجاز الفعلي الملموس للمشاريع المعجمية المخططِ والمنظرِ لها. وبعبارة أخرى هو التّجسيد الميداني للمعاجم في صورتها النّهائية المختلفة، الورقية منها والإلكترونية.

وأيضا هو:التّطبيق والاشتغال الفِعلي على الثّروة اللُّغوية من طرف المعجميين حين وضعهم المعاجم الفردية، أو من طرف الخبراء والمختصين المشتغلين على وضع وصناعة المعاجم المتنوعة بشقيها الإلكتروني والورقي في الهيئات والمؤسسات العِلميَّة واللُّغوية القائمة على أمور العمل المعجمي. فالتّطبيق المعجمي: هو الجانب المادِّي الملموس من المعجمية. (ويُقابل في معناه الاصطلاح المعروف بالصناعة المعجمية).

4 – **المعجم التاريخي:** ويعرّف بكونه:"المعجم الذي يرصد تطور الألفاظ اللُّغوية في علاقتها ببعضها البعض صرفيا ودلاليا. فيكون المعجم التاريخي للغة العربية بهذا التحديد هو المعجم الذي يتضمن ذاكرة" كل لفظ من ألفاظ اللغة، تسجّل – حسب المتاح من المعلومات– تاريخ ظهور دلالته الأولى، وتاريخ تحولاته الدلالية والصرفية ومكان ظهوره، ومستعمليه في تطوراته إن أمكن، مع توثيق تلك "الذاكرة" بالنصوص التي تشهد على صحة المعلومات الواردة فيها"[2]

وهناك من يُعرفه على أساس ما يدخل تحت تعريف "المعجم التاريخي للغة" من عناصر، فمن المكونات الأساسية. مصطلح "المعجم": (مدونة وترتيب وتعريف)، والجزء المتبقي من مكونات مصطلح "تأريخ"، ورغم أن مفهوم "التأريخ" نفسه ليس من المفاهيم المحددة بدقةٍ بين أصحاب الاختصاص، إلا أنَّ كلَّ عملٍ حقَّق الحدّ الأدنى من عناصر ذلك المفهوم، اعتُبِرَ داخلاً تحت عنوان: المعجم التاريخيّ"[3] والذي يُعنى ببيان التداول التاريخي للمادة المعجمية وما يطرأ عليها من تغيير عبر العصور المختلفة.

اللغة العربية ولغات العالم: حين ندرس مشاريع المعجمية العربية الحديثة، فإننا نقارنها في المواصفات بنظيراتها من اللغات العالمية الكبرى، وليس بباقي اللغات الأخرى التي هي دونها فالعالم: "يتنازعه في الوقت الحالي نحو 2796 لغة، أضخمها من حيث عدد المتكلمين بها اللغة الصينية. إذ بها وحدها يتكلم ما يجاوز 600 مليون نسمة، ولكن العبرة بسعة انتشار اللغة في مناطق متباعدة، لا بكثرة المتكلمين بها، فالإنجليزية الآن تعدّ أوسع اللغات انتشارا في العالم، برغم أن المتكلمين بها لا يكاد يجاوز 280 مليونا. وتعدّ اللغة العربية من حيث سعة انتشارها اللغة الثالثة، فلا تسبقها في هذا سوى الإنجليزية والفرنسية، إذ تسود العربية في شمال إفريقيا وفي السعودية واليمن وسوريا والأردن ولبنان والعراق، فوق ما لها من نفوذ في العالم الإسلامي، أي أنها تؤثر في ثقافة ما يقرب من 300 مليون من سكان العالم"[4] فحين نقرأ هذه الإحصاءات يتبادر لنا أنّ العربية تتصدر كبريات اللغات في التواجد في ساحة التواصل اللغوي العالمي (المرتبة الثالثة)، لكن بالعودة إلى الرصيد اللغوي والتأليف المعجمي نجد معطيات أخرى، فالإنجازات المعجمية العربية لاتؤهلها لتكون في صدارة كبرى اللغات العالمية. والفارق واضح بين المعاجم التاريخية للغة العربية ونظيراتها من اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.

الحداثة المعجمية العربية ونظيراتها الأجنبية: لما نكون بصدد المقارنة في قضية الحداثة أو العصرنة بين المعجمية العربية ونظيراتها الأجنبية، تستوقفنا محطات عدة لضبط الفوارق. أهمها عامل الزمن وقضية التحكم والحِرَفية؛ إذ أن الحداثة التي يشتغل عليها في المعجمية العربية في الوقت الراهن تم الاشتغال عليها قبل قرن أو قرنين من الزمن في لغات أخرى؛فمثلا في وضع المعجم التاريخي نجد: "مع منزلة اللغة العربية، لم يوضع حتى يومِ النَّاسِ هذا معجماً يؤرِّخُلحياة هذه اللغة، ويبيّن ما اعترى ألفاظها وتراكيبها من تغير عبر العصور. وقد سبقتنا إلى هذا أممٌ أخرى، مع أن لغاتها لا تقارن بلغتنا في عراقتها وأصالتها.. ومنها الأمة الإنجليزية. فقد وضع معجم أكسفورد التاريخي للغة الإنجليزية الذي بدئ العمل به سنة 1859م وتم طبعه سنة 1928م، واستغرق العمل فيه سبعين سنة، وطبع بعد ذلك مرات عديدة.

ومنها أيضا الأمة الفرنسية، فقد وضع معجم روبير التَّاريخي سنة 1992م.(Le Robert DictionnaireHistorique) بإشراف المعجمي "آلان ري"(Alain Rey)"[5]من خلال هذا كلّه يتبيّن لنا أنّ: المعجم التاريخي للغة الإنجليزية تم وضعه ولم يُشرع في وضع المعجم التاريخي للغة العربية بعد! في حين تم إنهاء المعجم التاريخي للغة الفرنسية واللغة العربية لم يخرج من معجمها سوى جزئين فقط!. وهذا يؤكد شساعة وكِبر الهوة بين العمل المعجمي الغربي والعمل المعجمي العربي.

نقف الآن على عينات الدراسة وفق تسلسها الزمني في الظهور بداية مع: "معجم أ. فيشر التاريخي". ثم "المعجم الكبير لمجمع اللغة العربية بمصر". "فمشروع الذخيرة اللغوية العربية".

أ – **معجم أ. فيشر التاريخي:**

ويَعرّف "أ. فيشر" معجمه التَّاريخي هذا بعدّه : "المعجم التاريخي للغة الآداب العربية حتى نهاية القرن الثالث هجري، أي حتى منتهى ما وصلت إليه اللغة العربية الفصحى من الكمال"[6] أي هو المعجم الذي يتتبع تاريخ وتفاصيل المفردات العربية من ظهورها والتغيرات التي طرأت عليها إلى غاية نهاية القرن الثالث للهجرة.

ومن بين دوافع وضعه ما وجده من نقص في تأليف هذا النَّوع من المعاجم، وهو ما نفهمه من قوله: "إن النُّقص المهم في المعجمات التي صنفها العرب يرجع إلى أنّ مصنّفيها ما كانوا يجمعون كل مفردات اللغة العربية، بل كانوا يجمعون الفصيح منها فقط، ومنتهى الكمال لمعجم عصري أن يكون معجما تاريخيا. ويجب أن يحوي المعجم التاريخي كلّ كلمة تُدوولت في اللغة. فإن جميع الكلمات المتداولة في لغة ما، لها حقوق متساوية فيها، وفي أن تعرض وتُسْتَوضح أطوارها التاريخية في معجماتها، إذ أنها لا تعالج الناحية التاريخية لمفردات اللغة، بل تقتصر على إيضاح الاتجاه النموذجي لها"[7]أي يريد أن يقوم بعملية مسح لكل مفردات اللغة العربية الفصيح المستعمل منها والشاذ كذلك، على أساس الحرص على تسجيل كُليٍّ وكاملٍ للمدونة اللُّغوية العربية، وتجاوز القواعد المستبعدة لإخراج الحوشي والنادر من مادة المعاجم العربية، ف"فيشر "يعتبر كلّ كلمة موجودة في اللغة لها حق في تبيان معناها ومستواها. أما التوظيف أو الإهمال فيكون من صلاحيات مستعمل اللغة، لا من صلاحيات المؤلف للمعجم.

هذا ونجد أنّ بداية العمل في المعجم، كانتمن اقتراح "فيشر" سنة 1908م ب"باسل (Basel)" في اجتماع للمستشرقين الألمان. ولم يبدأ في المشروع إلا في سنة 1914م بعد تأسيس "معهد الأبحاث السكسونية في لِيْبْتْسِك" الذي عُين فيه مديرا للقسم العربي الإسلامي لمعهد أبحاث الاستشراق. وقد رأى اتمام العمل خلال سنة 1921 أو 1922م لكن الحرب العالمية حالت دون ذلك. وفي سنة 1936م استأنف العمل في المعجم بالتَّنسيق مع مجمع القاهرة إلى غاية وفاته.[8]

أم ما يخص نسبة التَّقدم في التَّأليف "فكان فيشر قد أعدّ مقدمة المعجم وجزءً منه حتى أخر مادة (أبد) .. وقد نهض المجمع بطبعها عام 1967م، أمّا بقية الجذاذات التي جمعها فكان مصيرها إلى ركن قصي في مخزن للمرتجعات في المجمع"[9]

تُوفي"فيشر" في عام 1949م وخَمُدَ معه العمل بالمعجم، وتم طباعة ما عمله في المعجم، ممثلا في طريقة المؤلف في العمل ومنهجه وبيان مراجعه، مع المقدمة والجزء الأول منه، حتى آخر مادة "أبد". [10]

ويمكن القول عن معجم "فيشر" أنه لم يُتِم وضع سوى أقل من ربع مادة الباب الأول للمعجم الذي بدأه، وهو باب الهمزة؛ ذلك أن نشاطه خلال (35سنة) ثلاثة عقود ونصف من الزمن (من سنة 1914م إلى 1949م)، لم يتجاوز فيها نسبة 05 % من الإنجاز الكلي للمشروع. وعليه يمكننا القول إنَّ: الشّق النَّظري للمعجم تمَّ واكتمل[11] في حين الشّق التَّطبيقي لم يبلغ نسبة خمسة بالمئة.

ب- المعجم الكبير: وجاء في تعريفه:

"المعجم الكبير للغة العربية يُعمل في وضعه على ضبط تاريخ الكلمات من حيث نشأتها وأصولها واستعمالها في النصوص المختلفة"[12] وقد سُمي بالمعجم الكبير نظرا لموقعه بين المعاجم الثلاثة التي سطرها مجمع اللغة العربية المصري (المعجم الوجيز والمعجم الوسيط والمعجم الكبير)، لكن مضمونه وآلية العمل فيه، هي الآليات المتبعة في إعداد المعجم التاريخي.

"يعد المعجم الكبير الذي بدأ مجمع اللغة العربية في القاهرة بالتحضير له في الخمسينيات الميلادية، ثم صدر أول أجزائه سنة 1970م أهم عمل معجمي لغوي شامل تقوم به مؤسسة علمية في البلاد العربية. ومنذ ذلك الحين صدرت من المعجم خمسة أجزاء آخرها ضم حرف الحاء الذي نشره المجمع سنة 2000م"[13] من خلال هذا الطرح نفهم أنّ المجمع قضى قرابة العشرين سنة في التنظير والتخطيط وضبط آليات العمل في المعجم من جهة وتأليف الجزء الأول منه. 'من منتصف القرن العشرين إلى غاية 1970م). ف"المجمع أمضى دورات متعاقبة في وضع المنهج الدقيق لتأليف معاجمه اللغوية، (...) وكان قد

توقف مبكرا "معجم فيشر التاريخي"، ثم ظهر جزء من "المعجم الكبير".[14]التوقف كان مع وفاة فيشر سنة: 1949م والمعجم الكبير كان بعد ذلك مباشرة في خمسينيات القرن نفسه.

و "لا يزال موضوع المعجم التاريخي مجرد فكرة تثار من حين لآخر، ويُحتَّج لضرورة تنفيذها بأنها من أهداف المجمع الأول، وأنَّ قانونه الأساسي قد نصّ عليها." [15] المعجم التاريخي للعربية كان في تبني المجمع له خلاف منهم من قال بإنشاء معجم يؤرخ لمفردات اللغة العربية ككل، ومنهم من قال بإكمال المشروع الذي بدأه فيشر. لكن وبسبب المرحلة القصيرة التي عني بها معجمه (إلى أواخر القرن الثالث هجري). تقرر وضع : "معجم واسع يعول فيه أولاً بالذات على جهود أصحاب المعاجم السابقين، وإذا كانوا قد واقفوا باستشهادهم عند العصر الأموي، فمن الواجب أن نخطو خطوات أخرى ونتبع الأدب العربي في شتى مراحله، ونضيف إلى معجم اليوم ما جدّ من لفظ وما ابتكر من مصطلح، فنتدارك ما فات علماء اللغة المتقدمين ونكمل ما نقصهم. ويكفي هذا المعجم تجديد أنه سيوضع بلغة العصر وروح العصر، وسيجعل من الأدب العربي كلا مرتبط الأجزاء وسلسلة متصلة الحلقات؟"[16]هنا يتبين لنا أن جهود المجمع تعمل على توسيع دائرة المادة المعجمية للمعجم الكبير لتشمل كامل مراحل اللغة العربية حتى الوقت الحال، لكن ومع ذلك يتبين من القول التركيز على الأدب دون المصطلحات، ودون رصيد اللغة العلمية والتقنية المستحدثة. ولعل سبب فشل المعجم العربي هو الاهتمام بالتراث الأدبي على حساب المحتوى العلمي والتقني في فروع المعرفة المختلفة، فنحن نعيش في عصر يحتكم إلى العلمية والموضوعية أكثر منه للأدب والفن، وعلينا أن نجمع في معاجمنا مادة تعكس روح العصر ولغته العلمية، لا لغة أدبية لا تمس إلا شق قليل منه.

المعجم الكبير ونسبة الإنجاز:

رغم كون المعجم صادراً عن هيئة مختصة، باشرت العمل فيه منتصف القرن العشرين (حوالي 1950م) وطبع أول جزء ممثلا في باب الباء سنة 1970م وأخر أجزائه هو الجزء الثامن الخاص بباب الذال سنة 2008م؛ أي تم إنجاز ثمانية أجزاء شاملة لتسعة حروف من حروف الألفبائية العربية.

أي ما يعادل نسبة إنجاز تساوي: 32.14%. خلال مدة تقارب 58 سنة. من بداية الاشتغال إلى غاية طباعة العدد الثامن والأخير سنة 2008م.وهذا بمعدل تأليف يساوي باب واحد كل ست سنوات ونصف تقريبا. (6.44).

فالمعجمالكبير"صدر أول أجزائه سنة 1970م (...) ومنذ ذلك الحين صدر من المعجم خمسة أجزاء آخرها ضم حرف الحاء الذي نشره المجمع سنة 2000م" [17]ليكون بعدها الجزء السادس والجزء السابع الخاصين بحرفي الخاء والدال سنة 2004، وبعدهما الجزء الثامن الخاص بحرف الذال سنة 2008م.[18]

بالنظر للشقين النّظري والتطبيقي في هذا المعجم، نجد دائما النقص مسجلا على مستوى التطبيق الذي لم يكتمل أو بالأحرى لم يبلغ النصف من التأليف رغم مدة تجاوزت النصف قرن من الزمن.

ونافلة القول أنَّ هذا المشروع المعجمي الكبير، الذي يُعمل فيه بالتّأصيل والتتبع التاريخي للمفردات العربية وتطوراتها على مستوى الشكل والمعنى، بدأت أشغاله في الخمسينيات من القرن العشرين، وخلال مدة تجاوزت نصف قرن تم إخراج ثمانية أجزاء فقط من مشروع المعجم؛ أي بمعدل جزء في ست سنوات ونصف، وبالنظر إلا ما تبقى من حروف الهجاء العربية، نجد (19) تسعة عشر حرفا لم يتم بعد الاشتغال عليها في وضع المادة المعجمية، ولو كان كل جزء من المعجم مخصَّص لحرف من حروف الهجاء العربية، فبحساب نفس وتيرة العمل في الأجزاء المتبقية، فالمعجم لن يكتمل إلى بعد قرن وربع القرن من تاريخ صدور الجزء الثامن!!. وما طول المدة بالشيء الإيجابي الذي يجعل فريق العمل يتحمس لإتمام المشروع، ولا القارئ

العربي يبقى يترقب العمل، نظرا لاستحالة ضبطه وخروجه في شكله النهائي في جيل معين، كما هو بيِّن من وتيرة السَّير في إنجازه. وهذا ما يؤدي إلى التَّوجه لمعاجم بديلة؟.

ورغمهذا يبقى مشروع المعجم الكبير من المشاريع المعجمية الكبيرة التي فتحت الباب لوضع المعاجم العربية التاريخية والإلكترونية فيما بعد. لكنه في الوقت ذاته سجل نقطة سلبية للمعجمية العربية إذ له قرابة القرن (65 سنة) ولم يَشهد النُّور والخروج الفعلي، بل أصبح من الأمثلة على المعاجم المبتورة غير المكتملة رغم الحاجة إليها والطلب الكبير لها.

ج-الذخيرة اللغوية: أو بالأحرى هو مشروع القرن للمعجمية العربية، وهو المعجم العصري الشامل المنشود لجمعٍ كُليٍّ لرصيدِ الثروة اللُّغوية العربية، وبثها في عالم النّت والحوسبة. أو كما يقول عنها صاحب الفكرة "عبد الرحمن حاج صالح" هي: "مدونة يتراءى فيها بوضوح الاستعمال الحقيقي للغة والمصطلحات. ووسيلة اتصال وتفاعل ثانيا مع جماهير المستعملين للمصطلحات"[19] ويقول معرفا لها: "إن ما أسميناه بمشروع الذخيرة اللغوية العربية يرمي إلى ضغط بنك حاسوبي من النصوص القديمة والحديثة بالعربية الفصحى ويفترق عن البنوك المتواجدة بـ:

1 -الشمولية الكاملة (في المكان والزمان)
2 -اندماج المعطيات النصية -كأنّه نصٌ واحدٌ- حاسوبيا ومرتبة ومصنفة بحسب العصور وفنون المعرفة.
3 -كونه آليا وعالميًا إذ سيكون له موقع في شبكة الأنترنت.
4 -يمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية قديما وحديثا وبذلك يكون موثقا التوثيق الكامل ويضاف إلى ذلك ما لم يدخل في الاستعمال ولم يشع أو ترك منذ زمان مما هو موجود في المعاجم القديمة والحديثة أو في قوائم المصطلحات المجمعية.
5 -سرعة استجابة هذا البنك لأي سؤال.

فهذا البنك الآلي الشامل لا يمكن أن يستغني عنه في هذا الزمان الذي نعيش فيه وعلى أساسه وبالرجوع إليه وبالاستقاء منه لكل المعلومات اللغوية الخاصة بالاستعمال الحقيقي للعربية خاصة. يمكنأن تحرّر الكثير من الدراسات وتؤلف الأنواع الكثيرة من المعاجم"[20]

وقد كان أوّل طرح لهذا المشروع سنة 1988م. "مشروع الذخيرة اللُّغوية العربية هو مشروع عربي عرض لأوّل مرة، على المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .في ديسمبر1988م فوافق أعضاؤه على تبنيه."[21] وإلى غاية اليوم لم يظهر نتاج ملموس من ثمرات الاشتغال على المشروع.

أي حين نسقط الدراسة للقياس على المحورين النّظري والتطبيقي لحساب معدل التقدم في المشروع، نجد الشق التطبيق لم يحقق أي نسبة بمعدل (00) صفر في الإنجاز إلى غاية الوقت الراهن. أي أنَّ مشروع الذخيرة اللُّغوية العربية وخلال 28 سنة من الوجود لم يصل مستعمل اللغة منه شيء.

وخلاصة الدراسة لمعطيات العينات الثلاثة يمكن القول عنها:

- أول اشتغال على المعجم التاريخي كان من طرف المستشرق الألماني "**أ. فيشر**" في سنة متقدمة 1914م، ورغم قلة المعدات التكنولوجية، وقلة الطاقم العامل في المشروع، وغرابة رئيسه عن البيئة العربية إلى أنه وضع أرضية نظرية لتأليف المعجم التاريخي العربي. وقدّم جزءا من باب. ويبقى المحاولة الفردية الوحيدة في هذا المجال.

- أم المعجم الكبير للمجمع المصري، فقد قدم طرحا أوسع وأكثر شمولية من سابقه من حيث زمن المعالجة للمادة المعجمية، وكذا المدونات والمستويات اللغوية المشتغل عليها، وبالتالي فهذا المشروع يمثل العمل المؤسساتي الأول من نوعه لوضع معجم تاريخي باللغة العربية.

- أم مشروع الذخيرة اللغوية: فلعل ضخامة المشروع واعتماده على الإعداد الآلي والتقني هو ما يزيد من طول مدة الإنجاز لأن المعالجة تكون لكل النصوص اللغوية العربية، وأن الظهور لهذا المشروع يكون مباشرة بصورة كلية، وليس بأجزاء يمكن إطلاقها بين المرة والأخرى.

وعلى العموم فالمعاجم كلها "تقوم على أساسين: أحدهما فنّي والآخر إداري، إذ لابد من رسم خطةٍ محكمة تُبيّن المصادر التي يرجع إليها، وتفرق بين المهمل والمستعمل من الكلمات وبين الأصلي والمجازي من المعاني، وتحدِّدُ ما يُؤخذ من المصطلحات العِلميَّة والألفاظ الحديثة، وتبرز ما استحدث من المفردات والتراكيب في مختلف العصور اللغوية وتشرح كيفية البحث عن أصول الكلمات ومشتقاتها وطريقة ترتيبها.

والمعاجم الكبرى دائما تتطلب جهودا متضافرة وعملا مستمرا في عشرات السنين، ولا سبيل لتجميع هذه الجهود وتنسيقها واستمرار العمل ودوامه إلا بتكوين هيئة إدارية خاصة تشرف عليه وتتولاه حتى النهاية.[22] هذا الكلام يدعم موقفنا القائل بأن العمل المعجم العربي ينقصه إطارات مفكرة وخبراء يرسمون المسيرة والاستراتيجية التي تسير عليها المعجمية العربية، أو الخطط الاستراتيجية للمشاريع والأعمال المعجمية المراد إنشاؤها. لأنّ الشلل الذي يُصيب المشاريع المعجمية الكبرى المسطرة يكون في الغالب نتيجة عدم وضوح الفكرة، أو لغياب الضبط الجيد لآليات العمل.

اختلاف المعاجم التاريخية: اختيارنا لمدونات مختلفة، هدفنا منه عكس التطور المسجل في المعاجم التاريخية ورُقيها، ففي الأول كان معجم "فيشر" يتحرى مفردات اللغة إلى غاية القرن الثالث هجري، ثم عمل المعجم الكبير إلى مَدْفترة المادة المعجمية إلى غاية العصر الحديث، بدلا من القرن الثالث للهجرة، ليأتي مشروع الذخيرة العربية محاولة لجردِ كلّ مفردات اللغة في جميع مستوياتها واستعمالاتها. إذ "لابد من تأكيد معلومة واضحة، وهي أنه لا توجدُ وصفةٌ جاهزة أو طريقة استعمالٍ واحدةٌ صالحة في كل حال لإنجاز أيّ قاموس تاريخي لأيةِ لغة من اللغات. والسبب بسيط وواضح أنه لا يوجد هناك نوع واحد من القواميس التاريخية أو صيغة موحّدة لها، وإنما هي أنواع يختلف بعضها عن بعض في أمور كثيرة: في حجم مدونتها وكيفية تكوينها ومصادرها وعدد مداخلها، وهي نوعية الألفاظ والمداخل المؤرخ لها، وفي الفترة الزمانية المراد التأريخ لألفاظها، وتعريفها وترتيبها، ونوع المعلومات المطلوبة وقدرِها وطريقة صياغتها وتنسيقها"[23]لكن رغم اختلاف المعاجم التاريخية وتنوعها، فإن عدم تواجدها ليس مبررا، فالغياب التام للمعجم التاريخي يعكس الفشل في الإنجاز وعدم التّمكن من ضبط اللغة، في حين التواجد المتعدد للمعاجم التاريخية باختلاف خصوصياتها وتوجهاتها (تنظيم، ترتيب، نوع المادة، مرحلتها، مستوياتها...) يعكس الثراء اللغوي والإحاطة والتمكن المعجمي من التأليف.

- نخلص إلى القول بأن الحداثة المعجمية دخلت للمعجمية العربية في مجال التنظير، لكن كأثر أو كإنجاز معجمي ملموس لم تظهر بعض، إذ لم تسجل أعمال معجمية عصرية، توازي ما هو موجود من مشاريع معجمية للغات الكبرى.فالحداثة المعجمية موجودةنظريامفقودة تطبيقيا.

- فأول محاولة لمعجم تاريخي للغة العربية كانت من طرف معجمي غير عربي، وهو البحاث الألماني "أوجست فيشر"؛ وهذا له من الدلالات والقراءات ما يجعل منا نتساءل عن أمر العربية والقائمين عليها، أهم بنوها أم المستشرقون!.
- كما أن مجمع اللغة العربية بهيئاته وإطاراته المختصة وطاقاته عاجز على تحريك وتيرة العمل في المعجم التاريخي، فما هي الهيئة الخاصة التي يسند لها إنجاز المشروع.

- وإذا كان المعجم التاريخي لم يتمكن منه، هل يتمكن من الذخيرة اللغوية العربية التي هيا مرحلة تالية، وخطوة أعلا.
- وأخيراً: إنّالقّلة القليلة من الأعمال فقط هي التي تشهد الوجود الفِعلي. وبعد هذا الوجود تكون مرحلة تصفية ثانية ممثلة في الاستعمال والتداول، فيقلُّ العدد بدرجة جِدٌ كبيرة إذا احتكمنا إلى قيمة الأعمال بما تحتويه من لغة ومادة عصرية أو من تداول علمي أكاديمي لها.

الإحالات والهوامش:

[1] قولنا بمصطلح العصرنة، ليس من باب التمييز بينه وبين اصطلاح الحداثة، وإنما بالمعنى الواسع لكل منهما؛ فالعصرنة تمثل فترة وعصر الجيل الأخير، وهي في دارستنا هذه مُضمنّة في فترة الحداثة، باعتبار هذه الأخيرة الفترة الممتدة من زمن "حملة نابليون" على مصر، واستحداث الطباعة إلى وقتنا. فالحداثة تشمل الجديد والمستحدث في المعجمية العربية من فترة الحملة ودخول الطباعة إلى وقتنا الراهن، مرورا بكل العصور والأجيال، على اعتبار العصر يمثل مدة تعمير جيل في فترة عطائه من 25 إلى 30 سنة.

[2] عز الدين البوشيخي: بناء المعجم التاريخي للغة العربية واقتضاءاته النظرية، المعجمية العربية قضايا وآفاق، سلسلة المعرفة اللسانية، ج2، ط1، 2014، ص44

[3] ينظر – عبد العلي الودغيري: نحو خطة لإنجاز القاموس العربي التاريخي في ضوء التجربة الفرنسية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المملكة المغربية، ع 74، 2014، ص16

[4] إبراهيم أنيس: اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، ص298- 299

[5] إحسان النص: مشروع المعجم التاريخي للغة العربية مسيرة وتاريخ، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 82، ج01، ص1-2

[6] أ. فيشر: المعجم اللغوي التاريخي- القسم الأول، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط1، 1967، ص25

[7] المصدر نفسه، ص07

[8] المصدر نفسه، ص29- 31

[9] محمد حسن عبد العزيز: المعجم التاريخي للغة العربية وثائق ونماذج، دار السلام، مصر- القاهرة، ط1، 2008، ص400

[10] ينظر- المرجع نفسه، ص34

[11] نقول الشق النظري اكتمل على أساس التسلسل المنهجي والمنطقي للأعمال والمشاريع؛ أنه لا يُشرع في التطبيق إلى إذا كان التنظير كامل وواضح.

[12] قرارات المجمع، مجلة مجمع اللغة العربية، ع7، 1953، ص177

[13] أحمد بن محمد الضبيب: الاستشهاد بشعر المولدين والمعاصرين في المعجم الكبير، مجلة مجمع اللغة العربية الجزائري، ع9، 2009، ص29

[14] شوقي ضيف: مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، مجمع اللغة العربية، مصر، ط1، 1984، ص148

[15] إبراهيم مدكور: قرارات المجمع، مجلة مجمع اللغة العربية، ع7، 1953، ص179

[16] المرجع نفسه، ص180

[17] أحمد بن محمد الضبيب: الاستشهاد بشعر المولدين والمعاصرين في المعجم الكبير، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 78، جزء 4، ص1059

[18] ينظر – طبعات الجزء السادس والسابع والثامن، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث.

[19] عبد الرحمن الحاج صالح: الذخيرة العربية ودورها في شيوع المصطلحات وتوحيدها، مجلة مجمع اللغة العربية الجزائري، ع18، 2013، ص16

[20] عبد الرحمن الحاج صالح: المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الجزائري، ع1، 2005، ص19– 20

[21] ينظر الرابط:

http://www.marefa.org/index.php/%D9%85%D8%B4%D8%B1%D9%88%D8%B9_%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%AE%D9%8A%D8%B1%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9#.D8.A7.D9.84.D9.81.D9.83.D8.B1.D8.A9

[22] إبراهيم مدكور: قرارات المجمع، مجلة مجمع اللغة العربية، ع7، 1953، ص179– 180

[23] عبد العلي الودغيري: نحو خطة لإنجاز القاموس العربي التاريخي في ضوء التجربة الفرنسية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المملكة المغربية، ع 74، 2014، ص15

العدول في المفردة القرآنية وأثره في تأويل السياق القرآني

- مقاربة تداولية -

الدكتور: المغيلي خدير

أستاذ محاضر

بجامعة أحمد دراية أدرار

الملخص:

ظاهرة العدول من القضايا اللغوية التي أثارت انتباه علماء العربية قديما وحديثاً فبعضهم جعلها في البلاغة ، وبعضهم جعلها في التركيب ووظائفه النحوية، وبعضهم ألزمها كلمة الخطاب ليكشف عن أسبابها ودواعيها انطلاقاً من مقصديته ومدى تأثيره، ولكن العدول في المفردة القرآنية هو ما لفت انتباهنا وشد عقولنا إلى البحث في خفاياه ، ناظرين إياه كاشفينا عن نضوخه عبر مسالك تداولية معاصرة تمنح الخطاب القرآني أحقية سبقه وتميزه في إضفاء طابع التداولية على مفرداته ، فتداخل في ذلك الكشف اللغوي العلمي البعد الأسلوبي والتداولي رغم ما يميزهما على مستوى التنظير اللساني.

الملخص بالانجليزية:

in biting their making her in the eloquence, and in biting their making her in the grammatical assembly and his positions, and in biting their obligated her word of the speech to reasons and her discover about her inviter departure from intentionality and his extensions of impact, and the deviating hit in single Quranic he what our attention wrap up and tightening of brains our to the searching in secrets his, observers go away from him uncovering our about he blowup across circulating paths the contemporary Quranic speech grants precedence preceded him and his distinctiveness in marking projection circulating on single his, so overlap at that the detection the linguistic.

المقال:

إن الناظر في معاني الآيات القرآنية يحتاج إلى معرفة لسانية تمكنه من الوقوف على حركة المفردة القرآنية وتداولها في السياقات القرآنية، حين تزاحم الكلمة أخواتِها من الكلمات المنتمية إلى حقلها المعجمي، فتحل مكانَها وتسد مسدَها تنكيتا أو ترادفا بما يرجح مجيئها على سواها من المفردات الأخرى، ويعرف هذا الحلول والتموضع في الدراسات الأسلوبية المعاصرة بالعدول ويعني الاختيار الذي يؤول " إلى مبدأ واحد: مبدأ التحقق في الخطاب على أساس الاختلاف والتعارض مع ما لم يتحقق"[1]، ولعل الغرض من هذا العدول في الخطاب القرآني هو محاججة المتلقي بما أورده القرآن الكريم قصد إقناعه والتأثير في نفسيته وإعمال فكره بالتدبر في آياته .

والعدول في اللغة من "عَدَلَ عن الشيء يَعْدِلُ عَدْلاً وعُدولاً حاد وعن الطريق جار وعَدَلَ إليه عُدُولاً رجع وما لَه مَعْدِلٌ ولا مَعْدولٌ أَي مَصْرِفٌ وعَدَلَ الطريقُ مال... والعَدْل أَن تَعْدِل الشيءَ عن وجهه تقول عَدَلْت فلاناً عن طريقه وعَدَلْتُ الدابَّةَ إلى موضع كذا فإِذا أَراد الاعْوِجاجَ نفسَه قيل هو يَنْعَدِل أَي يَعْوَجُّ وانْعَدَل عنه وعادَلَ اعْوَجَّ قال ذو الرُّمة وإِني لأُنْحي الطَّرْفَ من نَحْوِ غَيْرِها حَياءً ولو طاوَعْتُه لم يُعادِلِ "[2]، فهو في اللغة بمعنى الميل والانحراف والحياد عن الشيء لغيره.

والمتأمل في التراث اللساني العربي يجد اختلافا في استعمال مصطلح العدول عند علماء العربية ، فقد تناولوه بأسماء كثيرة منها: العدول والانزياح والانحراف والخرق والخروج عن سنن اللغة والمجاز والالتفات.فكشفوا عبرها عن إشارات جليلة إلى مفهومه . فعند بعضهم خروج عن المعهود مثل ابن جني مؤيدا الأصمعي في ذلك فيقول: " أنك في المبالغة لا بدّ أن تترك موضعا إلى موضع إما لفظا إلى لفظ وإما جنسًا إلى جنس فاللفظ كقولك : عُراض فهذا قد تركت فيه لفظ عريض. فعُراض إذًا أبلغ من عريض... قال الأصمعيّ : الشيء إذا فاق في جِنسِه قيل له : خارِجيّ . وتفسير هذا ما نحن بسبيله وذلك أنه لمَّا خرج عن معهود حاله أُخرِج أيضا عن معهود لفظه . ولذلك أيضا إذا أريد بالفعل المبالغة في معناه أُخرِج عن معتاد حاله من التصرف فمنِعه."[3] ، فكلام ابن جني يظهر معنى العدول في المفردات حين استعمال المتكلم المبالغة في كلامه، فيعدِل بها عن لفظ إلى لفظ آخر يحقق به مرادَه من الخطاب، ليترك اللفظ بذلك موضعه للفظ آخر يحقق مقصدية المتكلم من الخطاب، كلفظ عراض في مقابلته للفظ عريض. وهو العدول الذي عُرف عند الأصمعي كذلك بالخروج عن المعهود والمألوف من الكلام. " وقد أجمع علماء العربية قديماً على أن أسلوب القرآن العظيم خارج عن المألوف من كلام البشر، وهذا يبين تنبه العرب إلى هذه الظاهرة الأسلوبية بمفهوم مغاير، إذ أجازوا للشاعر مالم يجيزوه للناثر من عدول عن أصل اللغة، وظهر أكثر وضوحاً في العصر الإسلامي لوقوعه في لغة القرآن الكريم"[4]، وقد سُبكت له الأقلام وكتبت حوله مقالات كثيرة تناولته بمسميات عديدة اجتمعت كلها على أنه كلام متفرد بأسلوبه.

ولذلك أورده بعضهم بمعنى الخروج عن العادة التي ألفتها ألسنة العرب في سننها وخطاباتها قبل مجيء الإسلام، ليُطل علينا القرآن الكريم بما يخالفها بغية المحاججة والتحدي والأعجاز والإقناع، ومن هؤلاء الرماني الذي يقول واصفاً ذلك: "إن العادة كانت جارية بضروب من الكلام معروفة منها: الشعر، ومنها السجع، ومنها الخطب، ومنها الرسائل، ومنها المنثور الذي يدور بين الناس في الحديث، فأتى القرآن بطريقة مفردة خارجة عن العادة، لها منزلة في الحسن تفوق به كل طريقة"[5] ، فواضح من كلام الرماني أن الاختلاف بين القرآن وكلام العرب لم يكن في المفردات ولا في الحروف وإنما كان في

طريقة نظمه لهاته الكلمات والحروف التي تراها تتساوق في التعبير القرآني تساوقاً عدل به القرآن عن أي كلام أراد مقارعته، فمفرداته يتهتى بعضها إلى بعض في نسج بليغ يكشف عن روعة أسلوبيته وعظيم شأنه.

ولم يكن عبد القاهر الجرجاني أقل شأنا من أقرانه فتحدث عن العدول في المفردات حديثا ترتاح له عقول المتدبرين ونفوس الحائرين ممن قصرت عقولهم في إدراك تداولية مفرداته وإعجازية نظمه، فيقول في ذلك: " وهل تشك إذا فكرت في قوله تعالى: (وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءكِ وَيَا سَمَاء أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاء وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ)[6]، فتجلى لك منها الإعجاز، وبهرك الذي ترى وتسمع...إن شككت، فتأمل: هل ترى لفظة منها بحيث لو أُخذت من بين أخواتها وأُفردت، لأدَّتْ من الفصاحة ما تؤديه وهي في مكانها من الآية؟ قل ابلعي، واعتبرها وحدها من غير أن تنظر إلى ما قبلها وما بعدها، وكذلك فاعتبر سائر ما يليها."[7]، فاختيار ابلعي والعدول عن غيرها من الألفاظ التي ترادفها ترادفا جزئيا في المعنى كسرط و شرب ...أنما راجع إلى موضعها في الآية حيث تآلفت واتسقت مع الألفاظ الأخرى التي جاورتها في السياق القرآني صوتاً ودلالة.

وانطلاقا مما قاله الجرجاني "فإنه يمكن الاعتماد على تداخل البعدين الأسلوبي والتداولي، في مقاربة المفردة القرآنية حجاجياً. ويمكن أن نضرب على ذلك مثالاً:

- قوله تعالى: (لَا أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ أَيَحْسَبُ الْإِنسَانُ أَلَّن نَجْمَعَ عِظَامَهُ بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُ بَلْ يُرِيدُ الْإِنسَانُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُ)[8].

حيث نلاحظ أن موقع مفردة 'بنانه' يشذ عما جاورها من الفواصل، حيث تنتهي بالميم المتبوعة بالهاء: القيامة، اللوامة، عظامه.......أمامه...هذا الاستعمال يحدث في القول ضربا من التبئير focalisation ويلفت النظر إليه، بحيث تسعى الأذهان إلى محاولة تأويله وتعليل خروجه عن مجاراة سياق نظم الفواصل المجاورة له."[9]

فنظرة إلى التداولية المعاصرة واهتمامها بالخطاب يكشف دقة القرآن في التعبير عن كل مبادئها بل سَبْقِهِ لكثير مما جاءت به، مما يجعلها خاضعة له تحقيقاً ودراسة، كونه خطابا إلهيا تعدت لغته حدود البشر في الفعل الكلامي من حيث إنجازُه المتصل بقيمة الخطاب وعداً ووعيداً وتوكيداً وغيرها من وجوه الإنجاز التداولي ومن حيث تأثيرُه بالقول تصريحاً وإضماراً، ومن خلال فعل القول نفسه، عند إنتاج التركيب صوتا أوعلامة لسانية تتمظهر في وحدات مفرداتية قرآنية تلائم السياق[10] .

ولعل الواقف على تداولية مفردات القرآن الكريم في استعمالها ضمن نطاق التواصل اللغوي للخطاب القرآني ، يدرك أنها علامات تعانق أذهان المتخاطبين أو المؤولين للخطاب وتأسر عقولَهم ونفوسهم قبل أن تكون رموزا تحمل دلالات، وهي علاقة تداولية بامتياز نمت في حضن كتاب الهي إلى أن كشفت عن وجودها التداولية المعاصرة، التي حاولت جاهدة في بداية ظهورها وعبر الدلائلية اللسانية أن تبحث عن الصلة القائمة بين العلامات ومستعمليها[11] كمفردات خطابية يفاضل المتكلم بينها تبعا لمقصدية خطابه وإنجازه لفعل الكلام.

ومن هنا فإن إدخال مفهوم القصدية في فهم العدول الحاصل في المفردات القرآنية مبدأ تداولي يظهر لنا السر الدفين وراء توظيفها واستعمالها كفعل كلامي منجز، ويبرز للمتلقي قوة المحاججة في اختيار المفردة القرآنية دون غيرها من

المفردات التي لا تقل شأنا عنها ولا ينبو جرسها عن جرس أخواتها، لتحصل المفاضلة ويحدث العدول تبعا لقصدية المُخاطِبِ.

وقد تجلت مقولة القصدية عند أهل التداول " بالخصوص، في الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب، في إطار مفاهيمي مستوف للأبعاد التداولية للظاهرة اللغوية ...ومن ثم فالفعل الكلامي يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة...ولذلك يصح أن تعد تلك المعاني والمقاصد التواصلية أفعالا كلامية...باعتبار أننا لا ننظر إليها على أنها مجرد دلالات ومضامين لغوية وإنما هي فوق ذلك إنجازات وأغراض تواصلية ترمي إلى صناعة أفعال ومواقف اجتماعية..."[12] ، وهنا نتسائل ما الفعل أوالموقف الاجتماعي الذي صنعه استعمال لفظة بنانه دون غيرها في الآية السابقة؟

فهذا التدبر يجعلنا نستشعر من السؤال أهمية التأويل من جهة وخطورته من جهة ثانية، ذلك أنه يتوجب علينا إعطاء تأويل يتلائم ومعنى المفردة داخل السياق، دون أن يفصلها عن بعدها الحجاجي ومقصدها الذي وضعت من أجله، فلا يتم تأويل السياق إلا بالنظر إلى أسباب العدول في المفردة القرآنية مقترنا في الآن ذاته بأسباب النزول في الآية القرآنية كلها، لنرجح تأويلا لرجاحته، أو نرد آخر لبداهته أو فساده. وفي ذلك تدبر يوصل المؤول إلى التفسير الصحيح.

فقد فسر المفسرون القدامى كالسيوطي مثلا لفظ البنان في قوله تعالى: (عَلَى أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُ) بقوله: " وهو الأصابع أي نعيد عظامها كما كانت مع صغرها فكيف بالكبيرة"13، وتأويله هذا لسياق الآية الكريمة يختلف عن التأويل المعاصر الذي أخذ بعدا علميا أشار إلى موقف اجتماعي يختبيء في ثنايا السياق القرآني وتعبر عنه مفردة البنان بمركزيتها الدلالية ومحوريتها في التعبير القرآني.

فذهب بعض المهتمين بالتفسير القرآني " الناظرين في الإعجاز العلمي في القرآن إلى أن الآية تشير إلى معجزة البصمة التي لا تتكرر بين إنسان وآخر. فكيف يمكن استخلاص قولٍ يتلائم مع معنى الآية ومعنى المفردة"[14]، في ظل وجود فرق غير شاسع بين التأويل القديم والتأويل المعاصر لمعنى الآية رغم إقرارنا بصحة الاثنين. واجتماعهما في الموقف الاجتماعي الذي أصبح يعيشه الإنسان في ظل انتشار الجريمة والاختلاس والسرقة والتزوير، فإذا كان السيوطي أشار إلى أن الأصابع يعاد بناءها رغم صغرها بقدرة القادر المقتدر فإن الجريمة كموقف اجتماعي إذا وقعت في عصرنا يعيد المحقق بناءها وحدوثها وطريقة حصولها انطلاقا من بصمات الأصابع ليكشف عن الفاعل الحقيقي بتوفيق من الله سبحانه وتعالى، وفي ذلك تحقيق للأمن والأمان في المجتمع وإرساء لقواعد الشريعة وقوانينها، ولولا الخالق سبحانه الذي أودع هذه المعجزة في كتابه وخلقها في الإنسان ما استطاع المحقق في الجرائم الوصول إلى ذلك ولربما كان الخطب أعظم بعدم وجودها وحشاه سبحانه أن يغفل عن حقيقة الإنسان وأسرار وجوده.

فبالنظر إلى المنطلق الذي كان وراء استعمال مفردة البنان والعدول عن مفردات أخرى يتبين لقارئ القرآن الكريم ذلك البعد التداولي بين صاحب الخطاب سبحانه وتعالى وبين المتلقي في بيان المقصدية وراء العدول المفرداتي مقصدية أرادها سبحانه لإقناع المخاطَبِ ومحاججته بمضمون كتابه ودعوته إلى تدبر معانيه وتجسيدها في واقعه، كمواقف اجتماعية تلقي

بظلالها على سلوكاته وتصرفاته وأفعاله. لتكون هذه المواقف أسمى معاني تداولية الخطاب القرآني التي أرادها صاحب الخطاب جل جلاله.

والذي يجب التركيز عليه في تداولية المفردة القرآنية والوقوف على محوريتها في السياق القرآني ما يعرف في التداولية المعاصرة بالبؤرة التي "تسند إلى المكون الحامل للمعلومة الأكثر أهمية أو الأكثر بروزاً في الجملة"[15]، فينظر لها من حيث وظيفتُها في التركيب اللغوي، سواء تعلق البحث بطبيعة هاته الوظيفة ، أو بمجالها. ومجال وظيفة البؤرة في الآية القرآنية السابقة يحيلنا إلى التمييز فيه بين بؤرة المكون وبؤرة الجملة[16]، فالأولى دل عليها لفظ البنان باحتلاله موقعا في السياق لفت انتباه المتلقي لذلك الخطاب، أما الثانية فهي التي بنيت عليها معانى السياق كلِه وتساوقت عبر وظيفتها مفرداتُه وحروفُه.

ومن هنا فإن العدول في البؤرتين يقوم أساساً على طبيعة الإسناد الذي جسده تعالق البؤرتين في التركيب، "مما يوجب اعتبار الأجزاء بعضها مع بعض، حتى يكون لوضع كلٍّ حيث وُضع، علةٌ تقتضي كونَهُ هناك، وحتى لو وُضعَ في مكان غيره لم يصلح."[17]، وهذا ما يجعل السبب وراء استعمال لفظ البنان في الآية السابقة يتجسد في قيمته الإخبارية وتميزها عن غيرها، ثم في إشارته العلمية الإعجازية التي برهنت على عدول الخطاب القرآني بهذا المؤشر البيولوجي في طرف الأصابع عن الخطاب العلمي الإنساني برمته. بفعله الكلامي الذي حمل سمة الإنجاز والتأثير .

فقد تداخل في هذا العدول القرآني فعل القول وفعل الإنجاز وفعل التأثير[18]، فالأول عبرت عنه ألفاظ الآية الكريمة وتراكيبها ومعانيها، ثم إيقاعها الذي أضفى على الخطاب موسيقى سحرية سحرت نفوس المتلقين له بصدق بيانها وثبوت حقيقتها، فمثلت الهاء في ألفاظ القيامة واللوامه وعظامه وبنانه إيقاعاً كان له فعل التأثير في إقناع المتلقي باختيار لفظة البنان دون غيرها وفعل الإنجاز الذي صرح به سبحانه في بداية الآية القرآنية الكريمة وهو التحدي والآخر الذي بقي مختبئ بين ثنايا النص ينتظر أهل الرسوخ في العلم ليكشفوا عن أسراره وهو الفعل الذي لا يتحقق إلا بوجود وحدوث الفعل التأثيري.

ويعد هذا العدول المتكأ على فعل القول والإنجاز والتأثير من المفارقة اللغوية لدى بعض الباحثين والتي في نظرهم "تتجه إلى مخالفة ما يجري تأكيده لما تكون عليه الحال الحاضرة فعلاً "[19] ؛حيث يتجاوز المنطوق المفارقي معنى السياق المنتمي إليه ويمتد لمعاني أخرى تدل على تفرده، باعتباره فعلا كلاميا غير مباشر يختلف في طبيعته عن الأفعال الكلامية المباشرة التي تبدو دلالتها ظاهرة للعيان متجلية للأفهام، وخير مثال على هذا الفعل الكلامي غير المباشر قوله تعالى: {إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لا يَعْقِلُونَ}[20]، فلو نظرنا نظرة المتأمل في لفظة الدواب ووقفنا على سببي النزول في الآية والعدول في المفردة القرآنية لوجدنا تآلفاً بين معانيها ومعاني المفردات الأخرى في السياق القرآني ذاته، فالآية نزلت في بني عبد الدار الذين جدوا في القتال مع المشركين يوم بدر وصموا آذانهم عن سماع الحق المبين[21]، فوصفهم سبحانه بلفظة الدواب، لتحقق هاته المفردة دقة في وصف عنادهم وإعراضهم الشديد. بل في "عدهم من البهائم ثم جعلهم شرَها ؛ لإبطالهم ما مُيزوا به وفُضلوا لأجله ، وهو استعمال العقل فيما ينفعهم من التفكر والاعتبار."[22]، إن هذه العدول القرآني باستعمال مفردة الدواب دون مفردة الأنعام أو غيرها من الألفاظ الأخرى المرادفة لها في جزء من المعنى جعل " الدواب

علامة على المفارقة، بما تُنبِهُ إليه في المخزون اللغوي لدى المخاطبين، من معاني البهيمية والتسخير، وحرمان التكريم...لأنها تشير إلى مدلولات خارج النص ذاته. وتتجلى بلاغة النص هنا في توظيف محمولها الدلالي، وفي جعلها تصنع تعارضاً بين حقيقة الحيوان وحقيقة الإنسان"[23] يؤدي إلى مفارقة قرآنية تحتاج إلى حسن تأمل.

فهذا التعارض بين الحقيقتين شكل من مفردة الدواب بؤرة في سياقها تختلف بمفارقتها عن استعمال لفظة الأنعام في قوله تعالى: {وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ}[24]، فلفظة الأنعام هنا ارتبطت بما يدل على عدم استعمال العقل عند الكفار كما حصل مع لفظة الدواب، لكن الذي كان فارقا بين البؤرتين هو اختلاف دواعي الكفر بين الصنفين ففي لفظة الدواب كان السياق القرآني في قوله تعالى: {إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لا يَعْقِلُونَ} يشير إلى إصرار على الكفر والجد في قتال المسلمين والإعراض عن الحق دون استحضار للعقل فوصفهم بأنهم قوم لا يعقلون تشبيهاً بالدواب التي لا تعقل، وأما في الأنعام فكان إصرارهم على الكفر وخروجهم على الطريق الصحيح غفلة من غفلات المعاندين، لأن الأنعام تقبل الرياضة والتأديب لما يُراد بها أن تسير إليه، والكافر تجده عاصياً غافلاً على الدوام لا يفقه قلبه ولا تفقه عينه ولا أذنه ما يحدث له، وهذا ما جعله سبحانه يصفهم في الآية السابقة بقوله: {أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ} أي: المنهمكون في غفلتهم[25] الذين لا يقبلون تأديباً ولا إرشاداً ولا نَصُوحاً .

من هنا يتبين لنا أثر العدول في تأويل آيات الخطاب القرآني، لما يحمله من مسببات تفتح النص على أفق تأملي يمنح العقل مع أدوات التفسير الأخرى مساحة للتدبر والتمعن في أسرار مفردات القرآن الكريم وتداوليتها ضمن الفضاء القرآني الرحب والإنساني، كمواقف اجتماعية ينتمي إليها الفرد انتماءً اجتماعياً ويجسدها مدلول القرآن عبر محورية مفرداته داخل السياق القرآني، ونمثل لذلك التجانس التداولي بين العدول في المفردة القرآنية والتأويل في الخطاب القرآني من خلال النماذج الآتية:

- **العدول في مفردتي أبد ودام:** الأَبَدُ هو " الدهر والجمع آباد وأُبود وفي حديث الحج قال سراقة بن مالك أَرأَيت مُتْعَتَنا هذه أَلِعامنا أَم للأَبد ؟ فقال بل هي للأَبد وفي رواية أَلعامنا هذا أَم لأَبدٍ ؟ فقال بل لأَبَدِ أَبَدٍ وفي أُخرى بل لأَبَدِ الأَبَد أَي هي لآخر الدهر وأَبَدٌ أَبيد كقولهم دهر دَهير ولا أَفعل ذلك أَبد الأَبيد وأَبَد الآباد وأَبَدَ الدَّهر وأَبيد وأَبعدَ الأَبَدِيَّة وأَبدَ الأَبدين ليس على النسب لأَنه لو كان كذلك لكانوا خلقاء أَن يقولوا الأَبديّين قال ابن سيده ولم نسمعه قال وعندي أَنه جمع الأَبد بالواو والنون على التشنيع والتعظيم كما قالوا أَرضون وقولهم لا أَفعله أَبدَ الآبدين كما تقول دهرَ الداهرين وعَوضَ العائضين وقالوا في المثل طال الأَبعدُ على لُبَد يضرب ذلك لكل ما قدُمَ والأَبَدُ: الدائم والتأْبيد التخليد "[26]، وتتكرر في المعاجم العربية الإشارة إلى أن الأبد يرادف الدائم[27].

وهنا لا بد أن نقف على جوهر العلاقة الدلالية التي تربطهما للوصول إلى مواطن التقارب والاختلاف بين اللفظين وأسباب العدول من خلال السياق القرآني، فالدائم "من دامَ يَدُومُ إذا طال زمانه ودامَ الشيءُ سكن وكل شيء سكَّنته فقد أَدَمْتَه وظلٌّ دَوْمٌ وماء دَوْمٌ دائم وصَفُوهُما بالمصدر والدَّأْماءُ البحر لدَوامِ مائه وقد قيل أَصله دَوْماء فإِعْلاله على هذا شاذ ودامَ البحرُ يَدُومُ سكن"[28]، وإذا كان الدائم هو الذي طال زمانه، فإن الأبد هو استمرار الوجود في أزمنة مقدرة غير متناهية

في المستقبل، وهو تلك المدة التي لا يمكن إدراك وقت انتهاءها بالتفكير والتأمل، كما يطلق على كل شيء لا نهاية له[29] ، وإذا قابلنا بين الآيات القرآنية يتضح مدلولهما ويثبت بالسياق ترادفهما وسبب عدولهما، قال تعالى: {وَالَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا } [30] ويقول تعالى: { مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلاَّ مَا أَمَرْتَنِي بِهِ أَنِ اعْبُدُواْ اللّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ وَكُنتُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا مَّا دُمْتُ فِيهِمْ فَلَمَّا تَوَفَّيْتَنِي كُنتَ أَنتَ الرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ وَأَنتَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ}[31]، ويقول تعالى: { قَالُواْ يَا مُوسَى إِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا أَبَدًا مَّا دَامُواْ فِيهَا فَاذْهَبْ أَنتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ}[32].

ففي سياق الآية الأولى جاء لفظ أبد مقروناً بالخلود ، ولما كان " حال كونهم { خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا } ، أكد الخلود بالتأبيد؛ لأنه قد يطلق على طُول المكث"[33]، فالخلود هنا يترادف في بعض المعنى مع الدائم، لأن الخلود قد يدل على دوام المكث والبقاء[34] وطوله مع وجود تفاوت دلالي بينهما، لكن ما يُبرزه سياق الآية في قوله تعالى: {خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا}باستعمال التأبيد مع الخلود، هو تأكيد على أن الخلود المقصود لا يزول، لأن الأبد في هذا السياق جاء ليدل على زمن مقدرٍ لا يزول ودوامٍ مقدرٍ لا ينتهي، والمعنى نفسه يتكرر في قوله تعالى: { قَالُواْ يَا مُوسَى إِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا أَبَدًا مَّا دَامُواْ فِيهَا} ، فجاء باللفظين الأبد والدوام في سياق واحد ليؤكد الفرق بينهما؛ حيث الأبد دل على الدوام الذي لا ينتهي، والدوام في قوله ما داموا دوام ينتهي بخروجهم من القرية، وهذا ما يبينه تفسير ابن عادل قائلاً: " قوله : {لَنْ نَّدْخُلَهَآ أَبَداً مَّا دَامُواْ فِيهَا} [ما] مصْدَرِيَّة ظرفية و ' دَامُوا ' صِلَتُهَا ، وهي ' دَامَ ' النَّاقصة ، وخبرها الجارُّ بعدها ، وهذا الظَّرْفُ بَدَلٌ من ' أبداً ' وهُوَ بَدَلُ بَعْض من كُلّ ؛ لأنَّ الأبَدَ يعمُّ الزَّمَن المُسْتَقْبَل كله ، ودوام [الجَبَّارين] فيها بَعْضه."[35]، فالأبد في الآية زمنٌ لا ينتهي لعمومه على المستقبل كله ، والدوام عكسه فهو بعض من الأبد الذي ينتهي بخروج الجبارين ودل على ذلك قول ابن عادل (ودوام الجبارين فيها بعضه)؛ أي بعض من هذا الأبد الذي هو الكل.

ومن الآيتين نخلص إلى أن الأبد يترادف مع الدوام في الدلالة على طول المدة وطول الزمان وطول الدهر، ويختلفان في كون الدائم منقطع بشيء يُلزم قطعه والأبد مستمرٌ بلا انتهاء ولا انقطاع، والواضح أن لفظ الأبد يتضمن في معناه معنى الدائم، فكل أبد دائم، وليس كل دائم أبد وهذا الأخير دل عليه اعتذار القوم لسيدنا موسى، "بأن في هذه البلدة —التي أمرتنا بدخولها وقتال أهلها—قوما جبارين، أي: ذوي خلْقٍ هائلة، وقوى شديدة، وإنا لا نقدر على مقاومتهم ولا مُصَاولتهم، ولا يمكننا الدخول إليها ما داموا فيها، فإن يخرجوا منها دخلناها وإلا فلا طاقة لنا بهم."[36]، فقولهم أن يخرجواْ منها فإنا داخلون تأكيد لعدم أبدية الدوام ، إضافة إلى أنه لم يرد في المعاجم العربية المشهورة ما يدل على أن الديمومة في الشيء تعني أبدية الشيء دون انتهاء.

أما في قوله تعالى: { مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلاَّ مَا أَمَرْتَنِي بِهِ أَنِ اعْبُدُواْ اللّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ وَكُنتُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا مَّا دُمْتُ فِيهِمْ فَلَمَّا تَوَفَّيْتَنِي كُنتَ أَنتَ الرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ }، في الآية حديث على لسان عيسى عليه السلام، يقول فيه: "ما قلت لهم إلاّ ما أمرتني به أن اعبدوا اللّه (وحّدوه وأطيعوه ولا تشركوا به شيئاً) وكنت عليهم شهيداً ما دمت فيهم

(أقمت فيهم) فلما توفيتني (قبضتني إليك)."[37]، فالنيسابوري في قوله هذا بين لنا أن الدوام في الآية لا يدل على الاستمرار في الزمن المستقبل دون انقطاع، بل ينتهي بانتهاء الفعل، وهذا جلي في الآية؛ حيث لما كان عيسى عليه السلام

مقيماً بينهم كان دوامه مستمر إلى حين انقطاع هذا الدوام بعد أن قبضه الله سبحانه وتعالى ورفعه إليه، فسياق الآية دل على الفرق الدلالي القائم بين الدائم و الأبد، وهو الفرق الذي يجعل السياق يفاضل بينهما مراعاة لتحقيق الدلالة المقصودة.

والمعنى نفسه يتكرر في قوله تعالى: { وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُواْ لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ }[38]، ويقدم ابن عادل تفسيراً دقيقاً لمعنى ما دمت يبين فيه دلالتها على الدوام المنقطع فيقول: "قوله : **{**إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِماً**}** (استثناء مفرَّغ من الظرف العام ؛ إذ التقدير : لا يؤده إليك في جميع المُددِ والأزمنة إلا في مدة دوامك قائماً عليه ، متوكِّلاً به و ' دُمْتَ ' هذه هي الناقصةُ ، ترفع وتنصب ، وشرط إعمالها أن يتقدمها ما الظرفية كهذه الآية إذ التقدير إلا مدة دومك [ولا ينصرف ، فأما قولهم : ' يدوم ' فمضارع ' دام ' التامة بمعنى بقي ، ولكونها صلة ل ' ما ' الظرفية] لزم أن يكون بحاجة إلى كلام آخر ، ليعمل في الظرف نحو أصحبك ما دمت باكياً ولو قلت ما دام زيد قائماً من غير شيء لم يكن كلاماً . وجوز أبو البقاء في ' ما ' هذه أن تكون مصدرية فقط ، وذلك المصدر – المنسبك منها ومن دام – في محل نصب على الحال ، وهو استثناءٌ مفرَّغ – أيضاً – من الأحوال المقدَّرة العامة ، والتقدير : إلا في حال ملازمتك له ، وعلى هذا ، فيكون ' دَامَ ' هنا تامة ؛ لما تقدم من أن تقدُّم الظرفية شرط في إعمالها ، فإذا كانت تامة انتصب 'قَائماً ' على الحال"[39]، فبين أن ما في ارتباطها بلفظة دمت دلت على أن مدة الدوام لا تستمر في المستقبل كما في لفظ الأبد، وإنما استمرارها في سياق الآية مرهوناً بفعل القيام، حيث ينتهي بانتهاءه، وقس في ذلك على كل سياق قرآني استعملت فيه لفظة دام، وقد كانت العرب تسمي المطر دِّيمَةً لدوامه أياماً، وسمت الظل الدَّوْمَ والَّدائِم، وكانت تقول كذلك دَوَّمَتِ الشمس في كبِدِ السماء[40]، فالمطر والظل والشمس في السياقات المذكورة ينقطع دوامها ولا يستمر لحصول ما يمنعه، فالظل مثلاً ينقطع بالفيء وهو رجوعه وزواله، ودوام الشمس في كبد السماء ينقطع بحلول وقت الزوال وما بعده، يقول الشاعر:

والشمس حَيْرى لَهَا في الجو تَدْوِيمُ مُعْرَورياً رمض الَّرضراض يركضه[41]

والمطر كذلك ينقطع دوامه بانقشاع الغيوم.

- **العدول في مفردتي أتى وجاء:** من الإتيان و " الإتْيان المَجيء أَتَيْته أَتْياً وأُتِيّاً وإِتِيّاً وإِتْياناً وإِتْيانةً ومَأْتاةً جِئْته ... وآتَى إليه الشيءَ ساقَه والأَتيُّ النهر يَسوقه الرجل إلى أَرْضه وقيل هو المَفْتَح وكلُّ مَسيل سَهَّلْته لماءٍ أَتِيٌّ وهو الأَتِيُّ حكاه سيبويه وقيل الأَتيُّ جمعٌ وأَتَّى لأَرْضِه أَتِيّاً ساقَه ... وفي حديث ظَبْيان في صِفة دِيار ثَمُود قال وأَتَّوْا جَداوِلَها أَي سَهَّلوا طُرُق المِياه إليها"[42]، فإذا كان الإتيان هو المجيء فهذا يعني ترادفهما، مع وجود فرق بينهما نجده في السهولة التي تحملها مفردة الإتيان.

أما المجيء الذي تدل عليه لفظة جاء والذي يحمل في معناه مشقة وصعوبة، يقول فيه ابن منظور: " المَجِيء الإتيان جاء جَيْئاً ومَجِيئاً وحكى سيبويه عن بعض العرب هو يَجِيكَ بحذف الهمزة وجاء يَجيءُ جَيْئةً ...وجاءاني فَجِئْتُه أَجِيئه أَي غالبَني بكثرةِ المَجيء فغلَبْتُه ... وأَجاءَه إلى الشيء جاءَ به وأَلجأَه واضْطَرَّه اليه ."[43] ، فالواضح من قول ابن منظور أنه جعل الإتيان مجيئاً والمجيء إتيان، لكنه أبان عن اختلاف دلالتهما من خلال ما عرضه من سياقات كلامية، فتجده يقول مستعملاً لفظ السهولة في الإتيان ليدل على ذلك الفرق فيقول:(وكلُّ مَسيل سَهَّلْته لماءٍ أَتِيٌّ) ثم يقول (وأَتَّوْا جَداوِلَها أَي

سَهِّلوا طُرُق المِياه إليها) ، ليؤكد هذا الفرق في لفظ المجيء حين يقول (وجاءاني فَجِئْتُه أَجِيئه أي غالبَني بكثرة المَجيء فغلَبْتُه) فكثرة المجيء والمغالبة عليه فيها صعوبة ومشقة، ثم يؤكد هذا في قوله: (وأَجاءَه إلى الشيء جاءَ به وأَلجأَه واضْطَرَّه اليه)، وجلي أن إلجاء وإرغام واضطرار الشخص على المجيء فيه من الصعوبة والعناء ما يجعل المجيء في دلالته يختلف عن الإتيان بالرغم من ترادفهما في جزءٍ من المعنى وهو القدوم، فسواء قلت جاء فلان، أو أتى فلان فيعني ذلك أنه قَدِم، ويبقى الاختلاف في طبيعة القدوم أكان سهلاً أم فيه عناء.

وتعالوا معنا نتدبر بعض السياقات القرآنية لنستشف ذلك الترادف الحاصل بين اللفظين، ونقف على أسباب العدول في المفردتين يقول الله تعالى: { قَدْ مَكَرَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَأَتَى اللّهُ بُنْيَانَهُم مِّنَ الْقَوَاعِدِ فَخَرَّ عَلَيْهِمُ السَّقْفُ مِن فَوْقِهِمْ وَأَتَاهُمُ الْعَذَابُ مِنْ حَيْثُ لاَ يَشْعُرُونَ}[44]، يقول الماوردي: " وقال ابن عباس : هو النمرود بن كنعان بن سنحاريب بن حام بن نوح بنى الصرح في قرية الرس من سواد الكوفة ، وجعل طوله خمسة آلاف ذراع ، وعرضه ثلاثة آلاف ذراع وخمسة وعشرين ذراعاً وصعد منه مع النسور ، فلما علم أنه لا سبيل إلى السماء اتخذه حصناً وجمع فيه أهله وولده ليتحصن فيه ، فأتى الله بنيانه من القواعد ، فتداعى الصرح عليهم ، فهلكوا جميعاً"[45] ويقول القرطبي في معنى الإتيان الوارد في الآية: " ومعنى {فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ} أي أتى أمره البنيان ، إما زلزلة أو ريحا فخربته."[46]، فلما كان أمره سبحانه وتعالى حاصل بإرادته، أتى على هذا البنيان فهدمه رغم طوله ومتانة بناءه، كيف لا وهو القائل سبحانه "وإنما أمره إذا أراد شيئاً أن يقول كن فيكون "[47]، فإذا كان أمره تعالى يتم بمجرد إشارته سبحانه، كان لزاماً في السياق القرآني أن يستعمل سبحانه جل وعلا ما يدل على تلك السهولة، فوظف لفظ أتى الذي هو مجيء بالأمر في قوله تعالى {فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ}ليدل به على المعنى المراد. ودل على هذا المجيء السهل بالأمر بلفظ أتى دلالة واضحة في قوله تعالى: {أَتَى أَمْرُ اللّهِ فَلاَ تَسْتَعْجِلُوهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ }[48]، فلو تأملنا لفظ أتى في هذا السياق لوجدناه مشتملاً على سهولة المجيء كغيره من الآيات القرآنية. أما في قوله تعالى: { فَأَتَى اللّهُ بُنْيَانَهُم مِّنَ الْقَوَاعِدِ}، ففيه دلالة أخرى على عظمة القرآن في اختياره اللفظ المناسب للسياق المناسب دون مبالغة أو تفريط، ولا يمكن لعاقل أن يشك في ذلك. وتأمل معي هاته الآية لتلمح بدلالة العقل أن البناء في طبيعته أمر فيه من الإتقان والرص والإحكام ما يدل على صعوبة ذلك على غير العارفين به، قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنيَانٌ مَّرْصُوصٌ}[49]، تشبيه بالبناء الذي يُلزق بعضه إلى بعض حتى يصير ثابت[50]، وأمام صعوبة بناء الصرح الذي أوجده النمرود وأتقنه، جاء القرآن بلفظٍ يُثبت سهولة هدمه من لدن الله سبحانه وتعالى فقال: {فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ}،أي: جاء عليه بأمره لا بذاته، قال الشاعر:

متى يبلغُ البنيانُ يوماً تَمَامه إذا كنت تبنيه وغيرُك يهدِمُ[51] .

فما الفائدة إذا كنت تتعب في البناء وتشقى بعناء وإتقان، ويَسهُلُ على غيرك هدم ما بنيت.

فلعل هذا الترجيح الدلالي الذي أخذنا به في استنباط معنى لفظ الإتيان من السياق القرآني مراعين في ذلك ما جاورها في السياق من ألفاظ، هو من الطرائق اللغوية التي تسنح لنا بالنظر إلى الدلالات اللفظية التي تشترك الألفاظ في بعضها وتفترق في البعض الآخر الذي يُلزم صاحب الخطاب بالمفاضلة بينها، فيختار منها ما يلائم السياق ويتوخى معاني النظم والتركيب.

وإذا جئنا لتطبيق ذلك على لفظ جاء مراعينا دلالته في السياق وترادفه مع الإتيان، للمسنا تقاطعاً بينهما في التعبير عن المعنى العام واختلافاً في التعبير عن المعنى الخاص الذي اقتضاه سياق كل منهما، قال تعالى: {فَأَجَاءهَا الْمَخَاضُ إِلَى جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا}[52] ، والمخاض الذي جاء مريم عليها السلام كما هو معروف ذلك الذي يصحبه وجعٌ وشدٌ لايُطاق عند الولادة، وكان لشدة وقعه أن جعل مريم ابنة عمران تتمنى الموت، وزاد ذلك انعدام الماء والكلء ووحشة في الصدر جسدت ألمها الشديد[53]، قال تعالى على لسانها: {يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا}[54]، فأمام شدة حالها وعظيم خطبها ومعاناتها ما كان لهذا السياق القرآني أن يدل على ذلك لو أنه اشتمل على لفظ الإتيان، فقال سبحانه مفاضلاً بينهما: "فأجاءها المخاض"، ليعبر تعبيراً دقيقاً عن معنى المجيء الدال على الإتيان بشكل عام وعن المجيء الصعب والشاق الغالب على سياق الآية بشكل خاص، "لكن المجيء أعم من الإتيان فهو يستعمل في الأعيان والمعاني، ولما يكون مجيئه بذاته وبأمره"[55].

فالذي يأتي في الأعيان كقوله تعالى: { وَجَاء رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ يَسْعَى قَالَ يَا مُوسَى إِنَّ الْمَلأَ يَأْتَمِرُونَ بِكَ لِيَقْتُلُوكَ فَاخْرُجْ إِنِّي لَكَ مِنَ النَّاصِحِينَ}[56]، وفي المعاني كقوله تعالى: { وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا إِفْكٌ افْتَرَاهُ وَأَعَانَهُ عَلَيْهِ قَوْمٌ آخَرُونَ فَقَدْ جَاؤُوا ظُلْمًا وَزُورًا }[57]، والذي يأتي بالذات فكقوله تعالى: {وَلَقَدْ جَاءكُمْ يُوسُفُ مِن قَبْلُ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا زِلْتُمْ فِي شَكٍّ مِّمَّا جَاءكُم بِهِ }[58]، وأما الذي يأتي بالأمر فمثل قوله تعالى: { فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءتْهُ الْبُشْرَى يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُّنِيبٌ يَا إِبْرَاهِيمُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا إِنَّهُ قَدْ جَاء أَمْرُ رَبِّكَ وَإِنَّهُمْ آتِيهِمْ عَذَابٌ غَيْرُ مَرْدُودٍ }[59]، وفي هاته الآية الأخيرة ما يطرح تساؤلاً على المتدبر لكتاب الله المتفحص لدلالة ألفاظه، كيف يستعمل الله تعالى جاء ويستعمل أتى بعدها في سياق واحد؟ والجواب أن لفظ جاء في الآية بقي دالاً على المجيء الصعب رغم ارتباطه بأمره تعالى ، فاستعمله سبحانه ليدل على صعوبة إقناع سيدنا إبراهيم بعد جداله الطويل مع الرسل حول مصير قوم لوط، وهذا أومأ عليه أبن عجيبة قائـــلاً: "جعل { يُجادلنا } أي : يخاصم رسلنا { في } شأن { قوم لوطٍ }، ويدفـع عنهم ، قال:{ إِنَّ فِيهَا لُوطًا قَالُوا نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَن فِيهَا}[60]، { إنَّ إبراهيمَ لحليمٌ }، غير عجـول من الانتقام إلى من أسـاء اليه. { أواهٌ }؛ كثير التأوه والتأسـف على النــاس،{ منيب }، راجع إلى الله .والمقصود من ذلك : بيان الحامل له على المجادلة ، وهي : رقة قلبه وفرط ترحمه . قال تعالى على لسان الملائكة:{يا إبراهيمُ أعرضْ عن هذا } ، الجدال؛ { إنه قد جاء أمرُ ربك } بهلاكهم ، ونفذ قضاؤه الأزلي فيهم ، ولا مرد لما قضى ، { وإنهم آتيهم عذاب غير مردود } ؛ غير مصروف بجدال ولا دعاء ، ولا غير ذلك. "[61]، فصعوبة إقناعه لرقة قلبه على أولئك القوم وإشفاقه عليهم، وما كان من جدال بينه وبين الرسل ودفاعه المستميت، لم يكن للتعبير عن ذلك سوى استعمال لفظ جاء، وما دل على تلك الصعوبة والشدة في المجيء ما ذكره بن عجيبة من كلمات تعبر عنها، تمثلت في (خصامه، جداله، تأوهه، تأسفه، رقة قلبه، فرط ترحمه)، ثم استعمل تعالى بعده لفظ أتى للدلالة على سهولة تنفيذ الأمر من الله سبحانه بإهلاكهم وتسليط العذاب عليهم.

و ننظر ترادفاً دلالياً بين اللفظين في قوله تعالى: { إِنَّهُ قَدْ جاء أمر ربك} و{أتى أمر الله}، فكلاهما دالٌ على أن الأمرَ لم يحصل بعد، لكنه واقعٌ في علم الله ، ولابد من تحققه ، فخاطبهم قائلاً: لا تطلبوه قبل حينه وتستعجلوا حدوثه لأنه واقع لا محالة،وكلا الأمرين في الآيتين قادمٌ وغير مصروف، إلا أن أحدهما بالمجيء والآخر بالإتيان، فاللفظان كما نلمح في هذا التحليل يترادفان في بعض المعنى ويفترقان في الدلالة على سهولة الإتيان وصعوبة المجيء.

ودلالة المجيء على الصعب والشاق والشديد تتكرر في قوله تعالى " وجاء من أقصى المدينة رجل يسعى" ، ومعنى قوله: " من أقصا المدينة يسعى (قال الكلبي : يسرع في مشيه لينذره، مقاتل : يمشي على رجليه ،)"[62]، وفي قول الكلبي ومقاتل دليل على التعب والإرهاق الذي صاحب المسرع خاصة وأنه كان يحمل خبراً فيه وقع شديد على سامعه، حيث قال له: " يا موسى إنّ الملأ يأتمرون بك ليقتلوك؛ أي يهمّون بقتلك ويتشاورون فيك ، وقيل : يأمر بعضهم بعضاً . "[63]، فضراوة الحدث وشدة وقع الخبر على موسى عليه السلام، وإسراع المنذر بالمشي في إيصال الخبر له، ما كان للفعل أتى أن يجسدها قي الآية السابقة.

فتمام المعنى باختيار اللفظ المحقق للدلالة، ذلك الذي استقرأناه في استعمال جاء كما بينا في هذا التحليل الدلالي الذي يبين لمتدبر القرآن أن العدول عن لفظة إلى أخرى تحيط به مقاصد قرآنية وأسرار ربانية جليلة منحته حضوراً إعجازيا في بيان قيمة المفردة الدلالية داخل السياق وأهميتها الاجتماعية خارجه، لذلك تعددت أنماطه في المفردات القرآنية.

وإذا التفتنا إلى بعض هذه الأنماط نجد أن هناك عدول عن صيغة المفعول إلى الفاعل في المفردة القرآنية كما في قوله تعالى: { فَلْيَنْظُرْ الإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ }[64] أي: مدفوق، وعدول عن الإفراد إلى ما حقه أن يجمع كما في قوله تعالى: {سَيُهْزَمُ الْجَمْعُ وَيُوَلُّونَ الدُّبُرَ}[65] والمقصود بالدبر؛ "أي الأدبار بدليل قوله تعالى : { فَلاَ تُوَلُّوهُمُ الأَدْبَارَ }[66] وقوله تعالى : {أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُواْ عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَآءِ }[67]: أي الأطفال... ونحو هذا كثير في القرآن ، وفي كلام العرب "[68].

وما قدمناه هو غيض من فيض يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة للكشف عن مكنوناته ذلك أن قضية العدول في المفردة القرآنية سر من أسرار الإعجاز القرآني الذي أخذ بعداً تداولياً في الخطاب القرآني لا يدرك إلا بالتدبر الرصين القائم على معرفة فصاحة الكلمات القرآنية وبلاغة خطابها الرباني والذي يفضي إلى إثبات شرعية حضور المفردة القرآنية كبؤرة لفهم السياق في التفسير القرآني .

قائمة المصادر والمراجع:

*القرآن الكريم برواية حفص

1- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني الشنقيطي، تح : مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر – بيروت، 1995م

2– البحر المديد، ابن عجيبة، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط2، 2002م.

3– التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة ، بيروت– لبنان، ط1، 2005م.

4– التداولية، فرناند هارين، ترجمة: زياد عز الدين العوف، الآداب العالمية، الموقع: www.reefnet.gov.sy

5- التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007م.

6- تداولية النص الشعري، جمهرة أشعار العرب أنموذجاً، شيتر رحيمة، إشراف: عبد القادر داخمي، أطروحة دكتورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج الأخضر باتنة، 2009/2008م.

7- تفسير الجلالين، جلال الدين السيوطي وجلال الدين المحلي، مكتبة الصفا، القاهرة، ط1، 2002م.

8- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت671 هـ) تح: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003 م.

9- الخصائص ،أبي الفتح عثمان بن جني، تحق : محمد علي النجار، عالم الكتب – بيروت

10- دلائل الاعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحق، أبو فهر ومحمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر والتوزيع، ط3، 1992م.

11- العدول الصرفي في القرآن الكريم، ماجدة صلاح حسن، المجلة الجامعة، مركز البحوث والدراسات العليا بجامعة الزاوية، ليبيا، العدد 11، 2009م

12- الكشف والبيان، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي النيسابوريدار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان ، ط1، 2002 م.

13- لسان العرب، ابن منظور، ، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت.

14- محاولات في تحليل الخطاب، صابر الحباشة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 2009م، ص.133

15- المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة، محمد العبد، مكتبة الآداب، القاهرة- مصر، ط2، 2002م.

16- النكت في إعجاز القرآن، الرماني، تحق: محمد خلف الله ومحمد زغلول، دار المعارف مصر، د.ت

17- النكت والعيون، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري، تح: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

18- الوظائف التداولية في اللغة العربية، أحمد المتوكل، دار الثقافة، الدارالبيضاء- المغرب، ط1، 1985م.

الهوامش:

[1] محاولات في تحليل الخطاب، صابر الحباشة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 2009م، ص133.

[2] لسان العرب، ابن منظور، **مادة عدل**، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت، ج11، ص430.

[3] الخصائص ،أبي الفتح عثمان بن جني، تحق : محمد علي النجار، عالم الكتب - بيروت، ج3، ص46.

[4] العدول الصرفي في القرآن الكريم، ماجدة صلاح حسن، المجلة الجامعة، مركز البحوث والدراسات العليا بجامعة الزاوية، ليبيا، العدد 11، 2009م، ص18.

[5] النكت في إعجاز القرآن، الرماني، تحق: محمد خلف الله ومحمد زغلول، دار المعارف مصر، د.ت، ص102.

[6] سورة هود، الآية: 44.

[7] دلائل الاعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحق، أبو فهر ومحمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر والتوزيع، ط3، 1992م، ص45.

[8] سورة القيامة، الآية:1-5.

[9] محاولات في تحليل الخطاب، ص134، 136.

[10] ينظر: التداولية، فرناند هارين، ترجمة: زياد عز الدين العوف، الآداب العالمية، الموقع: www.reefnet.gov.sy ، ص27

[11] ينظر: التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، ص45.

[12] التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة ، بيروت- لبنان، ط1، 2005م، ص 10.

[13] تفسير الجلالين، جلال الدين السيوطي وجلال الدين المحلي، مكتبة الصفا، القاهرة، ط1، 2002م، ص564.

[14] محاولات في تحليل الخطاب، ص135

[15] الوظائف التداولية في اللغة العربية، أحمد المتوكل، دار الثقافة، الدارالبيضاء- المغرب، ط1، 1985م، ص28.

[16] ينظر: المرجع نفسه، ص28.

[17] دلائل الإعجاز، ص49

[18] ينظر: تداولية النص الشعري، جمهرة أشعار العرب أنموذجاً، شيتر رحيمة، إشراف: عبد القادر داخمي، أطروحة دكتورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج الأخضر باتنة، 2009/2008م، ص ' ز' من مقدمة الكتاب.

[19] المفارقة القرآنية دراسة في بنية الدلالة، محمد العبد، مكتبة الآداب، القاهرة- مصر، ط2، 2002م، ص19.

[20] سورة الأنفال، الآية: 22.

[21] ينظر: البحر المديد، ابن عجيبة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 2002م، ج3، ص24.

[22] البحر المديد، ج3، ص24.

[23] المفارقة القرآنية، ص113.

[24] سورة الأعراف، الآية: 179

[25] البحر المديد، ج2، ص577.

[26] لسان العرب، مادة أبد، ج3، ص 68.

[27] ينظر: مختار الصحاح، مادة أبد ، والمفردات مادة أبد، ص59، تح: داوودي، ص11.

[28] لسان العرب، مادة دوم، ج 12، ص 212.

[29] ينظر: التعريفات، مادة الأبد، ص63.

[30] سورة النساء، الآية: 57.

[31] سورة المائدة، الآية: 117.

[32] سورة المائدة، الآية: 24.

[33] البحر المديد، ج3، ص 85.

[34] مختار الصحاح، مادة خلد، ص 110.

[35] اللباب في علوم الكتاب، ج7، ص 274.

[36] تفسير ابن كثير، ج3، ص 75.

[37] الكشف والبيان، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي النيسابوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان ، ط1، 2002، مج4، ص 129.

[38] سورة آل عمران، الآية: 75.

[39] اللباب في علوم الكتاب، ج5، ص333.

[40] ينظر: المفردات مادة دوم، ص322، 323، تح: داوودي.

[41] ديوان ذي الرمة ، تح: مطيع بيلي، المكتب الإسلامي، بغداد، ص660.

[42] لسان العرب ، مادة أتى، ج2، ص588.

43 لسان العرب ، مادة جيأ، ج1، ص51.

44 سور النحل، الآية: 26.

45 النكت والعيون، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري، تح: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج3، ص 142.

46 الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت671 هـ)، تح: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003 م، ج10، ص 97.

47 سورة يس، الآية: 82.

48 سورة النحل، الآية: 01.

49 سورة الصف، الآية: 04.

50 ينظر: تفسير الجلالين، ص 533.

51 معجم الاستشهادات، مادة البناء، ص101.

52 سورة مريم، الآية: 23.

53 ينظر: تفسير الجلالين، ص290.

54 سورة مريم، الآية: 23.

55 المفردات، مادة جاء، ص212، تح: داوودي.

56 سورة القصص، الآية:20.

57 سورة الفرقان، 04.

58 سورة غافر، الآية: 34.

59 سورة هود، الآيات:74، 75، 76.

60 سورة العنكبوت، الآية: 32.

61 البحر المديد، ج3، ص312.

62 الكشف والبيان، ج7، ص242.

63 المصدر نفسه، ج7، ص242.

64 سورة الطارق، الآيتين: 5،6

[65] سورة القمر، الآية: 45

[66] سورة الأنفال، الآية:15

[67] سورة النور، الآية: 31

[68] أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني الشنقيطي، تح : مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر – بيروت، 1995م، ج4، ص274.

المدونات الحاسوبية
وصناعة المعجم التاريخي العربي المختص.

أ/ أحمد برماد
جامعة جيجل

الملخص:
تحاول هذه الدراسة رصد إمكانات الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في البحث اللغوي بصفة عامة والبحث المعجمي والمصطلحي بصفة خاصة، وسنقف عند الفوائد التي تقدمها المدونات المحوسبة في البحث المعجمي والمصطلحي ممثلا في فكرة المعجم التاريخي العربي المختص، تأسيا بفكرة بالمعجم التاريخي العام، إذ أثبت الاعتماد على مدونات إلكترونية محوسبة تتوفر على الشروط العامة للمدونة الحاسوبية فعالية كبيرة في مجال البحث اللغوي عموما، وفي المجال المعجمي والمصطلحي خاصة ما تعلق بتيسير عملية البحث، واشتمال المداخل اللغوية على معلومات معجمية ومصطلحية أكثر شمولا، وأكثر مصداقية، وهذا ما تحاول هذه الدراسة إثباته من خلال العودة إلى دور المدونات الحاسوبية في الدرس اللغوي المعاصر.

Résumé :

Cette étude a pour but de détecter les extractions des nouvelles technologies concernant les recherches linguistiques en général et particulièrement les recherches lexicales et terminologiques .Nous allons tenir que les prestations fournies par les codes informatiques dans la recherche lexicale et terminologique représente une idée générale du dictionnaire historique arabe particulier concerné ,à l'instar de l'idée de dictionnaire historique général.

Le recours à des codes informatiques électronique attacher a des conditions générales et que le blog informatique a une grande efficacité en général , dans le domaine de la recherche linguistique et en particulier dans le domaine lexical et terminologie qu'il prouve la facilité de la recherche et aussi les entrées de langues contenant des informations lexicales et terminologiques plus complètes et plus crédibles.

Ceci prouvé que cette étude représente le rôle des codes informatique dans les études linguistiques contemporaine.

الكلمات المفتاحية: المعجم، المعجم التاريخي المختص، المدونة، المدونة الحاسوبية

توطئة

قطعت الأمم المتقدمة أشواطا هامة في الرقي بلغتها والمحافظة عليها وتجديدها بما يواكب روح العصر ومتطلبات القرن الواحد والعشرين، بما يتميز به من تطور معرفي وتكنولوجي هائل لا مجال فيه للتأخر، ولا رحمة فيه للضعيف، وقد تعددت أشكال العناية باللغة ومستويات ذلك، ولعل العناية بالمعجم هي أهم مظهر يمكن من خلاله الوقوف على مدى وعي وجدية الأمم المجاورة في ضمان استمرارية لغاتها وتفوقها ومواكبتها لروح العصر، ولا أدل على ذلك من سعيها إلى تنقية معاجمها وتبويبها وترتيبها وإخراجها، لأن المعاجم اليوم هي سجل الأمم الذي يحفظ معانيها ومآثرها، ويضمن استمرارها بتاريخها الممتد، ولعل مضي هذه الأمم في بناء معاجمها التاريخية العامة والخاصة هي جانب من هذه العناية، خاصة مع التطور التكنولوجي الحديث والسير نحو حوسبة اللغة بمستوياتها المختلفة بما في ذلك المعجم، وهو أمر يجعلنا نتساءل عن حال المعجم العربي، والمعجم العربي التاريخي العام، والمعجم العربي التاريخي المختص تأسيا بالأمم الأخرى؛ لماذا لا ننجز معجمنا التاريخي ؟ ولماذا لا نستفيد من التكنولوجيا الحديثة في بناء معاجمنا ولا نستفيد من المدونات المحوسبة في بناء المعاجم العامة والخاصة؟ إلى متى نعيد نفس المعاني والمواد في معاجمنا ونلغي الواقع والمعاني المستحدثة في واقع الاستخدام اللغوي؟ هي أسئلة نسعى غلى الإجابة عنها من خلال هذه المداخلة ونبرز فائدة بناء معاجم تاريخية عامة وخاصة في الرقي باللغة وفي خدمتها والقضاء على كثير من مشاكل المعجم العربي الحديث بشقيه: العام والخاص.

واقع المعجم العربي الحديث:

سبقت الأمة العربية غيرها من الأمم في كثير من مجالات المعرفة الإنسانية، فقد كانت أيام زهوها ورقيها مزارا للعارفين ومركز إشعاع علمي وثقافي يحج إليه من كل حدب وصوب، فأسس علماؤنا العلوم وسنوا قوانينها، إلا أن الركود والانحطاط الذي أصاب الأمة جعل الكثير منا يغفل فضل الأوائل في تسطير مبادئ العلوم والمعارف، فيذكر العارفون أن ظهور معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) قد سبق ظهور أول معجم للغة الإنجليزية (اللغة الأولى اليوم في العالم) وهو معجم صموئيل جونسون بما يقرب من أحد عشر قرنا ونصف[1]، وهي مفارقة تجعلنا أمام مجموعة من الأسئلة الملحة ، فقد تقدمت اللغة الإنجليزية واكتسحت العلم والتكنولوجيا ، وتمكنت من تطويع التكنولوجيا لتستجيب للنظم الصوتية والصرفية والدلالية الانجليزية، وتطويع برمجيات آلية لذلك، واستطاع اللغويون قطع أشواط كبيرة في إعداد المعاجم التاريخية للغات الأوربية خاصة، بينما لازلنا اليوم نكرر جهود الخليل بن أحمد وابن منظور وابن سيدة الأندلسي، ونورد نفس المداخل بنفس الترتيب ونفس المعلومات النحوية والصرفية والدلالية التي ذكرها الأوّلون، وهو ما يجعلنا نقف عند أهم الأسباب التي جعلت المعجم العربي يتأخر بهذا الشكل، وهو أمر لن يتم إلا من خلال الوقوف عند آليات بناء المعجم العربي وخاصة آليتا الوضع والجمع.

يعد مصطلحا الجمع والوضع من أقدم المصطلحات التي عرفتها المعجمية العربية؛ إذ ظهر قبل عام 711هـ على يد ابن منظور الذي يرجع إليه الفضل في إنشاء هذين المصطلحين وشحنهما بمفاهيم محددة بقيت ثابتة إلا في

تفاصيلهما طيلة القرون السابقة[2]، وبعيدا عن التفصيل في قضيتي الجمع والوضع يمكن أن نجمل أهم المشاكل التي تعترض المعجم العربي الحديث وهي في حقيقتها تعود لهذين الآليتين وذلك وفق مايلي:

يجمل الباحثون مشاكل المعجم العربي في مجموعة من النقاط جعلت الباحث اليوم لا يفرق بين المعجم الحديث والمعجم القديم ، وفي ذلك يقول أحد الباحثين: " تعني معاجمنا العربية التي يرجع إليها ابن اللغة أو متعلمها أو مترجمها – سواء لفهم العربية أو الكتابة بها أو ترجمتها إلى لغات أخرى– من قصور شديد حتى أننا لا يمكننا بحال من الأحوال أن نسميها معاصرة أو حديثة هذا إذا ما قارناها بالمعجمات في اللغات الحية الأخرى كالانجليزية والفرنسية والألمانية"[3] ويمكن حصر هذه المشاكل التي يعانيها المعجم العربي اليوم فيما يلي[4]:

- ترتيب المداخل: إذ لا تزال في كثير من المعاجم العربية الحديثة تورد كثيرا من المداخل المهجورة التي ما عاد لها استعمال في العربية الحديثة توردها كما أوردتها المعاجم القديمة دون تعديل، كما أن هناك خلطا واضحا بين المداخل التراثية القديمة والمداخل الحديثة، إضافة إلى أنها تورد بنفس المعلومات القديمة.
- غياب المشتقات في المادة اللغوية الواحدة على افتراض أن المتلقي عالم بأصل الكلمة واشتقاقها وغير ذلك من المعلومات الصرفية التي يفترض أصحاب المعاجم الحديثة أن المتلقى على علم بها وهو أمر غير صحيح خاصة في وقتنا الحاضر الذي ابتعد فيه أهل العربية عن السليقة وفشت العجمة بشكل واضح.
- ترتيب المعاني داخل المادة اللغوية الواحدة؛ إذ ليست هناك منهجية واضحة المعالم في ترتيب المعاني المدرجة في المادة اللغوية الواحدة، وإغفال المعاني النحوية والصرفية والدلالية التي تعد ذات أهمية قصوى في بناء المعاجم الحديثة، وعدم التمييز بين المعنى الحقيقي والمجازي وغيرها ...
- هناك إهمال واضح للمصطلحات العلمية وألفاظ الحضارة المستحدثة وهو ما يجعل العمل المعجمي فاقدا لقيمته إذا لم يعبر عن روح العصر واللغة المستخدمة فيه.

إن هذه المشاكل التي يعاني منها المعجم العربي وغيرها، جعلت الباحثين اليوم يفكرون بشكل جدي من أجل تجنب هذه النقائص، وما الندوات العلمية التي تقام حول هذا الموضوع، والتوصيات التي تعتمدها المجامع اللغوية إلا دليل على ذلك، حيث تركز في كل مرة على ضرورة عصرنة المعجم العربي وتوحيد معلوماته وتنقيته من المعاني التقليدية والتركيز على ضرورة مواكبة المعجم للحياة المعاصرة بما تحمله من معاني جديدة واستعملات لغوية مستحدثة، ولعل فكرة إنشاء معجم تاريخي للغة العربية هي جزء من هذه الجهود.

المعجم التاريخي للغة:

إن المعاجم التاريخية هي ضرورة اقتضتها الحاجة إلى التحكم في الرصيد المعجمي الهائل والمعاني المتولدة والمتطورة وبالتالي فإن المعاجم التاريخية هي نوع المعاجم ترمي غلى تزويد القارئ بتاريخ الألفاظ ومعانيها من خلال تتبع تطورها منذ أقدم ظهور مسجل لها حتى يومنا هذا وهذا يقتضي أمرين أساسيين:

الأول: أن يضم المعجم التاريخي كل لفظ استعمل في اللغة سواء يستعمل في الوقت الحاضر أم لا.

الثاني: أن يوثق المعجم تاريخ كل لفظ في شكله ومعناه واستعماله ممثلا لهذا اللفظ بعدد من الشواهد، ابتداء من أول ظهور معروف لذلك اللفظ حتى آخر استعمال له[5]

وبهذا الشكل يكون المعجم التاريخي عبارة عن عمل معجمي ضخم يوثق حقيقة للغة بكل أشكالها ومستوياتها واستعمالاتها ويقدم تاريخا حقيقيا لحياة الألفاظ وتطور معانيها منذ أول ظهور لها إلى آخر استعمال لها،وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على النصوص التي يتشكل على أساسها المعجم أو ما يسمى "بالمدونة اللغوية"، وفي ظل التطور التكنولوجي الحاصل والاعتماد على الحاسوب في تيسير البحث اللغوي فإنه لا مهرب لنا اليوم من اعتماد المدونات اللغوية الحاسوبية باعتبارها "مجموعة مهيكلة من النصوص اللغوية الكاملة المكتوبة (أو المنطوقة) التي تقرأ إلكترونيا، وكثيرا ما تكون هذه النصوص مصحوبة بالشارات الشارحة لمكوناتها اللغوية. وتمدنا المدونة بالأدلة والأمثلة على كيفية استعمال اللغة في سياقات طبيعية بحيث يستطيع اللغوي إجراء بحوثه عليها، ويستطيع المعجمي أن يختار مداخل معجمه ويكتب مواده بصورة دقيقة وعلمية. وما لم تستجب المدونة إلى احتياجات محددة وتجيب على أسئلة معينة، فإنها ستمسي مجرد حقيبة قديمة من الكلمات التي لا قيمة لها"[6]، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو عن هذه الفائدة التي يتحدث عنها علي القاسمي أي فائدة المدونة اللغوية المحوسبة في صناعة المعجم التاريخي؟

يمكن بيسر أن نحدد أهمية المدونات الحاسوبية في الصناعة المعجمية بيسر؛ إذ هي شكل من أشكال الإفادة من التكنولوجيا الحديثة في البحث اللغوي ، ويحدد الباحث نفسه مزايا المدونات المحوسبة في العمل المعجمي نقاط أساسية هي[7]:

أ – السهولة: التي تتمثل في سهولة الوصول إلى الوحدات والتراكيب اللغوية المطلوبة.

ب – السرعة: إذ يمكن البحث في نصوص تتألف من ملايين الكلمات وتحليلها بسرعة أكبر من استعمال العين المجردة.

ت – الدقة: فمعالجة النصوص أكثر دقة من معالجتها بالعين المجردة؛ فإذا كنا نبحث في مدونة كبيرة جدا عن كلمة معينة مثلا، يستطيع الحاسوب أن يعثر على جميع السياقات التي ترد فيها تلك الكلمة دون أن يفوته سياق واحد.

ومن أجل الوقوف عند هذه الحقيقة نورد التجربة الحقيقية التي قام بها الباحثان "سالم غزالي وعبد الفتاح إبراهيم" والتي ذكرها "علي القاسمي " في كتابه "علم المصطلح اللغوي" حيث قاما بعمل مقارن بين المعاني التي وردت في معجم الوسيط للفعل "أخذ" والمعاني المتوصل إليها بعد تحليل مدونة بسيطة جدا لا يتعدى حجمها مليون ونصف مليون كلمة تشكلت نصوصها من الكتب المدرسية وبعض الصحف والمجلات والكتب الأدبية وقد توصلا إلى نتيجة باهرة تتمثل في كون معجم الوسيط لم يذكر 53 بالمئة من معاني واستعمالات الفعل أخذ هذا إذا علمنا صغر حجم المدونة، فكيف سيكون الحال إذا كانت المدونة الموجودة مدونة شاملة، فسيبدو معجم الوسيط أشبه بمعجم موجه للناشئة؟

ومن هنا تبدو فائدة الاعتماد على المدونات المحوسبة في بناء المعاجم العادية أو التاريخية بما تقدمه من فوائد سواء في اختصار الجهد والوقت أو في قيمة النتائج المحصل عليها ومصداقيتها خاصة إذا كانت المدونات المحوسبة شاملة؛ أي تشتمل على نصوص ممتدة زمانيا ومكانيا ومتنوعة في مواضيعها وأصحابها ومهيكلة بالشكل المطلوب.

المعجم التاريخي المختص والمدونة الحاسوبية:

لا يختلف مفهوم المعجم التاريخي المختص عن المعجم التاريخي العام إلاّ في طبيعة المواد التي يشتمل عليها؛ إذ هو " ذلك العمل العلمي الجامع لكل الألفاظ التي تسمي مفاهيم في أي علم، مرتبة المباني ترتيبا معجميا لتيسير الوصول إليها معروضة المعاني عرضا تاريخيا لرصد التطور الدلالي والاستعمالي الذي طرأ عليها منذ ولادتها إلى آخر استعمال لها"[8]، ولا شك أن هذا المشروع له ما يستدعيه في الواقع وما يوجبه ومن ذلك[9]:

أ – الموجب اللغوي: والذي يقوم أساسا على معرفة تاريخ الألفاظ في اللغة؛ إذ اللغة بنت الاستعمال وكل مستعمل لا بد أن يضمّن ألفاظه رؤيته ، ولكل صناعة ألفاظ كما يقول الجاحظ، والمعجم الخاص بهذا لا يختلف عن المعجم العام في تحركه واختلاف دلالات مواده، وبالتالي وجب رصد وتتبع هذا التغير الدلالي الذي يطرأ على هذه الألفاظ.

ب – الموجب العلمي: وهو متعلق بعملية التأريخ للعلوم والفنون في ثقافتنا، وهو " تاريخ ينطلق واصفا الجزئيات، ثم يتدرج راصدا التطورات، ثم يقف مستخلصا الكليات، تاريخ يقوم على النصوص الموثقة والمصطلحات المدققة، والفهوم الممحصة المحققة (...) إنه التاريخ المنتظر للعلوم في تاريخنا الطويل العريض"[10]

ت – الموجب الحضاري: ومبعثه كما يقول الدارسون الرغبة في تحصين الأمة وإعطائها هويتها وشخصيتها من خلال إعادة بناء الذات وذلك بالعودة والانطلاق من التراث ولا سبيل إلى التراث بغير مفتاحه الذي هو المصطلحات بتعبير الشاهد البوشيخي.

ويمكن أن نلخص النتائج الأولية التي سيحققها هذا النوع من المعاجم في تتمثل في إيجاد معجم شامل لمصطلحات العلوم والفنون، يضم بين دفتيه مختلف الألفاظ العلمية والحضارية وتطوراتها وانتقالها من فن إلى آخر ومن علم إلى آخر والمفاهيم التي تحملها في كل مجال علمي، بالإضافة إلى أن هذا النوع من المعاجم سيقدم لنا ما يسميه الشاهد البوشيخي بـ:" المصطلحات العلمية المعرفة" والمقصود بها كل الألفاظ العربية الاصطلاحية التي تم شرحها ضربا من الشرح في أي تخصص من التخصصات، وفي أي قرن من قرون ثقافتنا[11]، حيث سيمكن هذا المعجم من تقديم كل المفاهيم في ترتيب تاريخي من أول ظهور له في أي فن أو علم، إلى آخر استعمال له في مختلف ميادين المعرفة.

والحقيقة أن هذا المعجم، أو هذا المشروع لن يقدم الفائدة المرجوة منه، ولن يبلغ درجة الكمال ما لم يتم الاعتماد فيه على التكنولوجيا الحديثة ممثلة في الحاسوب أو ما يعرف بالمدونات الحاسوبية، وهذا نظرا لطبيعة الثقافة العربية الضخمة بما تشمله من علوم وفنون معارف، وبالتالي فإن جمع كل المصطلحات والبحث عن المفاهيم المختلفة لها بطريقة تقليدية يدوية أمر بالغ الصعوبة إن لم نقل ضربا من المستحيل، ومن هنا كانت الدعوى قائمة ولا تزال إلى ضروة بناء مدونات حاسوبية شاملة يعتمد عليها هذا النوع من المعاجم في إيجاد مواده والمفاهيم المختلفة لكل لفظ أو مصطلح ما دمنا نتحدث عن المعاجم التاريخية المختصة، ولن يتم ذلك إلا من خلال الجهد الأولي الضخم الذي يتمثل في عملية جمع النصوص العلمية وتخزينها، إذ ينبغي أن تكون هذه النصوص موزعة زمانيا ومكانيا ، وموثقة منسوبة إلى أصحابها ،ومعبرة عن حقيقة الرقي العلمي والحضاري العربي حتى يتسنى لنا البحث فيها عن مختلف المصطلحات العلمية. وفي هذا السياق يقول علي القاسمي: " لننظر الآن إلى الفوائد التي نجنيها من استخدام مدونة عربية كبيرة الحجم تضم نصوصا من جميع البلاد العربية، عبر عصور اللغة المختلفة، وتغطي جميع المجالات العلمية والأدبية والفنية، بما في ذلك مدونات فرعية في علوم الكيمياء والفيزياء

والرياضيات"[12]، فإن هذه المدونة تستطيع بلا شك أن تمدنا بكثير من الفوائد التي لن نبلغها من خلال العمل اليدوي ، وستجيبنا على كثير من الأسئلة الملحة في تاريخ العلوم العربية وفي هذا يقول أيضا علي القاسمي : "ولنفترض أننا نبحث في مصطلحات الكيمياء من أجل إعداد مشروع معجم مختص بمصطلحات الكيمياء يشارك في تنفيذه مجموعة من الكيميائيين والمصطلحيين واللغويين، والغاية منه تنسيق المصطلحات الكيميائية العربية، وتقييسها وتوحيدها على مستوى الوطن العربي. نستطيع أن نحصل من هذه المدونات على معلومات وإجابات على أسئلة كثيرة تفيدنا في مشروعنا هذا ..."[13]، وقد قسم الباحث هذه المعطيات والفوائد التي نجنيها من المدونة الحاسوبية في إعداد المعجم التاريخي إلى أقسام نذكرها:

أ – المعلومات الإحصائية:

تستجيب المدونة الحاسوبية لعدد كبير من الأسئلة ، التي يحددها مبرمج المدونة ومستعملها، ومن أكثر الأسئلة إلحاحا هي الأسئلة الخاصة بدرجة ورود المصطلح في النصوص المتخصصة، أو مسألة الشيوع في الاستعمال بما يساهم في عملية التوحيد، وغالبا ما يتم في هذا المجال الاعتماد على برامج استخراج المعطيات المصطلحية والتي تسمى بـ: مستخرجات المصطلحات والتي تقوم بالبحث بدقة في المدونة ، ويفترض بها أن تقدم للمستخدم المصطلحات الموجودة في المدونة [14] هذه البرامج يمكن أيضا أن تجيب على كثير من الأسئلة في هذا المجال الإحصائي لخصها علي القاسمي في معرض حديثه عن نموذج لمدونة تشتمل على نصوص متخصصة في علم الكيمياء، والفائدة التي يمكن أن يجنيها المصطلحي واللغوي من هذه المدونة المتخصصة للباحث في مصطلحات علم الكيمياء، ومن الأسئلة التي تجيب عنها في هذا الموضع نذكر:

- ما نسبة المصطلح الكيميائي في النصوص العامة غير المتخصصة، في اللغة العربية عموما، وفي كل عصر من عصورها، وفي كل قطر من أقطارها؟
- ما نسبة المصطلحات العلمية (الكيميائية) في نصوص علم الكيمياء؟
- ما نسبة المصطلح الكيميائي في مجموع المصطلحات العلمية؟

ب – المعلومات التاريخية: وهي تتعلق أساسا بعملية التأريخ للعلوم والفنون باعتبار المدونة ممتدة تاريخيا من أقدم نص مختص في مجال معين إلى أحدث نص فيه، وهي بالتالي ستقدم بلا شك ثبت تاريخي عن تطور مصطلحات هذا المجال المعرفي ، وفي هذا السياق يورد علي القاسمي مجموعة من الأسئلة تجيب عنها المدونة المتخصصة في هذا المجال ومن ذلك[15]:

- تطور مفاهيم علم من العلوم وذلك بفحص المصطلح الواحد في مختلف العصور ومراقبة خصائص المفهوم الذي يعبر عنه في كل عصر ، بالإضافة إلى هذا يمكن البحث التاريخي من تقديم مختلف العناصر التعريفية التي غالبا ترد في السياقات التاريخية للمصطلحات ، وتقديم البدائل المصطلحية كذلك والعلاقات التصنيفية[16]

ث – المعلومات الشكلية: والتي تتعلق أساسا بعملية رسم وتشكيل المصطلح والتطور التاريخي له وذلك من خلال ما يعرف بتقنية الاستخراج والتي تدعى: التعرف على القوالب النموذجية ، واستنتاج أكثر الأشكال والقوالب أكثرها انتشارا وأكثر استعمالا .

ج – معلومات هامة من أجل القضاء على أزمة الترادف المصطلحي والاشتراك اللفظي المصطلحي والازدواجية المصطلحية؛ فتجيب المدونة المتخصصة بشكل دقيق عن أسئلة متعلقة أساسا بمجموع المصطلحات التي تعبر عن نفس المفهوم، أو المصطلحات المختلفة التي تعبر عن مفهوم واحد، وما هي المصطلحات المستعملة في أكثر من مجال علمي ... وغيرها ، وهي في مجملها إجابات قد تقضي على كثير من الفوضى المصطلحية التي تعاني منها البيئة العربية خاصة، ولا شك في أن الاعتماد على التكنولوجيا ممثلة في المدونات المحوسبة والشاملة والموثقة هي جانب من الحل أو جزء منه على الأقل.

وعليه وبناء على ما سبق يمكن أن نخلص إلى نتيجة أساسية بل وحتمية لا مفر منها تتمثل في ضرورة إخضاع البحث اللغوي العربي الحديث والمعجمي منه إلى أساليب البحث التكنولوجي، والإسراع ما أمكن في الاستفادة من مختلف الوسائط التكنولوجية في خدمة اللغة العربية، والقضاء على كثير من السلبيات التي تعانيها، بهدف اللحاق بركب الأمم المتقدمة التي قطعت أشواطا لابأس بها في هذا المجال، ولعل العناية بمعجم اللغة العربية عامها وخاصها هو جزء لا يتجزأ من محاولة عصرنة اللغة حتى تستجيب لواقع مستعمليها، وتكون عاملا داعما لتقدم الأمة ،لا دليلا على تخلفها.

الهوامش والإحالات:

[1] أحمد بن عبد الرحمن بالخير: المعجم الوسيط والمعايير المعجمية الحديثة، ط1.سوريا:2013،دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، ص 15

[2] محمد خميس القطيطي: أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ط1. الأردن، 2010، دار جرير للنشر والتوزيع،ص 99,

[3] لمزيد من التفصيل ينظر: حمدي سليمان مبارك وآخرون: المعجم العربي الحديث، ص 2,

[4] المرجع نفسه: ص 2 وما بعدها.

[5] علي القاسمي: علم المصطلح : أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ط1. لبنان: 2008، مكتبة لبنان ناشرون، ص705.

[6] المرجع نفسه، ص 667,

[7] المرجع نفسه ، ص 673.

[8] الشاهد البوشيخي: "مشروع المعجم التاريخي للمصطلحات العلمية"، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 78، ع 3، ص686.

[9] لمزيد من التفصيل ينظر: المرجع نفسه، ص 687 وما بعدها.

[10] المرجع نفسه، ص 688.

[11] المرجع نفسه، ص 690.

[12] علي القاسمي: المرجع السابق، ص 690

13 المرجع نفسه، ص690.

14 ماري-كلود لوم: علم المصطلح مبادئ وتقنيات، تر: ريما بركة، ط1. بيروت:2012، المنظمة العربية للترجمة، ص251.

15 علي القاسمي: المرجع السابق، ص 691.

16 لمزيد من التفصيل ينظر: ماري-كلود لوم: المرجع السابق ، ص 183

محاولات تيسير النّحو
عند مهدي المخزومي

الطالبة: إيمان جبّاري

الأستاذ الدّكتور: أحمد جلايلي

المركز الجامعي بالنعامة

La grammaire c'est la base de la langue arabe et son principal fondement.en effet beaucoup de chercheurs sont consacrés pour la simplifier et la rendent plus accessible. Parmis eux Mehdi Makhzoumi qui a fait une réflexion assez profonde et un énorme travail durant l'ère moderne.

ce grand chercheur a fait des travaux afin de moderniser la grammaire sur les deux plans théorique et pratique.

Cela lui rend très connu dans le monde arabe...

لم تحظَ لغةٌ في العالم كما حظيت به اللّغة العربيّة من اِهتمامٍ بالغٍ وعنايةٍ كبيرةٍ بكلّ فروعها، إذ تعاقب على خدمتها أجيالٌ من العلماء، فألّفوا بفروع علومها ما يصعب حصره من المؤلّفات، وكان لعلم النّحو حظٌّ وافرٌ من هذه المؤلّفات، فهو دعامة اللّغة العربيّة وركيزتها الأساسيّة، وقد وُضع لصيانة العربيّة من الفساد، ودرك خطر اللّحن الّذي شاع على ألسنة النّاس بسبب الاِبتعاد عن العربيّة الفصحى، وقد أصبح في نظر أبنائها ممّن يتعلّمونه عسيرَ المسالك، وبناءً على هذا باتت الدّعوةُ إلى تيسير النّحو مطلبًا يسعى إليه الباحثون، ولقد جاءت هذه الدّراسة لِرصدِ بعض الجهود الّتي قام بها علماء النّحوِ من أجلِ تبسيطِهِ، وتذليلِ مصاعبه، فكانت لهم جهودٌ عظيمةٌ لا يمكن لنا إغفالُها، وتنوّعت جهودهم لتشمل مختلف طرق التّسهيل والتّيسير في هذا المجال، وقد آثرنا الحديث عن محاولة المخزومي في التّيسير لأنّ تجديد النّحو وإحياءه عملٌ ضخمٌ، وضرورةٌ ملحّةٌ تقتضيها حاجات المتعلّمين، بالإضافة إلى أنّ المخزومي علَمٌ من الميسّرين الّذين كان لهم فضل السّبق في هذا العمل العظيم في العصر الحديث، وقد بذلنا قصارى جهدنا من أجل الإجابة عن الإشكالية التالية: ما هي القضايا الّتي قدّمها مهدي المخزومي في تبسيط النّحو؟

يُعدُّ مهدي المخزومي من كبارِ المجدّدين في الدّرسِ النّحوي تنظيرًا وتطبيقًا، فقد عنيَ بالتّيسير النّحوي منذ بدايةِ رحلتِهِ العلميّةِ، واِشتهرت محاولتُهُ في أرجاء الوطن العربي. وقبل الحديث عن محاولته في التّيسير، لابدّ أن نذكرَ شيئًا عن حياة الأستاذ المخزومي.

<u>نبذة عن حياة مهدي المخزومي:</u>

وُلِدَ الدّكتور "مهدي المخزومي" سنة 1917م، في النّجف الأشرف[1]، وقد تخرّجَ الدّكتور من قسمِ اللّغة العربيّة سنة 1934م، فعاد إلى وطنه "العراق"، حيث عُيِّنَ مدرّسًا لقواعد اللّغة العربيّة بالمدارس الثّانويّة أربع سنواتٍ كاملةٍ، دلّتهُ التّجربةُ في خلالِها على جملةٍ من الصّعوبات الّتي تعوقُ الدّارسين من الطّلّاب عن فهمِ تلك القواعد والإقبال على دراستها، لصعوبةِ مصطلحاتها، وكثرةِ المذاهب والآراء في تفسير ظواهر الإعراب فيها.

وقد أتاحت له وزارة المعارف العراقيّة فرصةً أخرى لِيعودَ إلى القاهرة، ويتلقّى دراستَهُ في جامعتها، ففَرَغَ من تلك الدّراسة بإعدادِ بحثِه للماجستير، ونُوقِشَ فيه وأُجيزَ سنة 1951م، وإستمرَّ بعد ذلك يُعِدُّ بحثَهُ للدّكتوراه، فتمَّ وأُجيزَ سنة 1953م.

كان موضوع بحثه الأوّلِ للماجستير (الخليل بن أحمد الفراهيدي: أعمالُهُ ومنهجُهُ)، أعدَّهُ بإشرافِ الأستاذ المرحوم "إبراهيم مصطفى"، وكان موضوع بحثه للدّكتوراه (مدرسة الكوفة النّحويّة، ومناهجها في اللّغة والنّحو) أعدَّهُ بإشراف "مصطفى السّقا".

وقد وُفِّقَ الدّكتور مهدي في اِختياره موضوعي البحثين توفيقًا كبيرًا جدًّا[2].

ولمّا اِنتهى من بحثِ الدّكتوراه وأُجيزَ عليه، عكفَ على دراسةِ مادّةِ النّحوِ جميعها، في كتب المتقدّمين والمتأخّرين، وعادَ إلى التّدريس بكلّيةِ الآداب العراقيّة، فَهَدَتهُ التّجارب مرّةً ثانية إلى أنّ هناك فروقًا كثيرةً بين نحو القدماء المؤسّسين للنّحو، ونحو المتأخّرين أصحابِ المتون والشّروح والحواشي، لا في المصطلحات وحدها، بل في تطوير مادّة النّحو تطويرًا آليًّا، طُبِّقَت فيه القواعد المنطقيّة والآراء الفلسفيّة على مادّة النّحو، فمُثِّلَت في الصّورة الّتي نراها في كتبِ المتأخّرين من اِلتزام الحدود والتّعاريف الدّقيقة الغامضة، على حين لم يكن القدماءُ يحفَلُون بذلك كلِّهِ، وإنّما كانوا يحرِصون على المثالِ وحدَهُ، يجعلونَهُ فارقًا بين معنًى ومعنًى، كما يجعلونهُ الطّريق لتصوّرِ الموضوعِ، دون إلحاحٍ على ما يندرِجُ تحتَهُ أو يخرجُ عنهُ من صورِ التّعبيرِ والموافقةِ والمخالفةِ[3].

توفّي –رحمهُ الله– سنة 1993 [4].

مصادره:

ويُقدّمُ لكتاب المخزومي الدّكتور: إبراهيم السّقا، الّذي أجملَ لنا المصادر الّتي اِعتمدها الكاتب، ويذكرها على سبيلِ التّرتيب[5]:

1) المادّةُ الّتي اِستعارها المؤلّفُ من النّحو الكوفي.
2) المادّةُ الّتي اِستقاها المؤلّفُ من توجيهات اِبن مضاء القرطبي في كتابه (الرّدّ على النّحاة).
3) المادّةُ الّتي اِستعارها من أستاذه –إبراهيم مصطفى– في كتابه (إحياء النّحو).
4) الجديد الّذي اِستحدَثهُ المؤلّفُ من تجاربهِ الخاصّة وتمَرُّسِهِ في موضوع النّحو.

يقول: "حين أرادَ الدّكتور "مهدي المخزومي" أن يكتبَ بحثَهِ عوّلَ على المصدرين الأساسيّين الكبيرين (الكتاب) لسيبويه، و(معاني القرآن) للفرّاء، وضمَّ إليهما مجموعة من الآراء للمتقدّمين مبثوثةً في معاجم اللّغة، وشرح كتاب سيبويه للسّيرافي، وشرح المفصّل للزّمخشري، والإنصاف لإبن الأنباري، والرّدّ على النّحاة لإبن مضاء القرطبي، وما وجدهُ من ذلك في كتبِ المتأخّرين، كالمغني لإبن هشام، وهمع الهوامع للسّيوطي، وشرح ألفيّة اِبن مالك، وهي كثيرة"[6].

أهمُّ مؤلّفات المخزومي النّحويّة[7]:

اِشتهر للمخزومي كتابان في مجال التّيسير، هما:

❖ الأوّل: في النّحو العربي، نقد وتوجيه، قدّمَ له "مصطفى السّقا" سنة 1964م.

- ❖ والثّاني: في النّحو العربي، قواعد وتطبيق، تقديم "مصطفى السّقا" أيضًا سنة 1966م.
- ❖ ولهُ أيضًا: مدرسة الكوفة، رسالتُهُ للدّكتوراه (1953م).
- ❖ ولهُ كتابٌ مخطوط: (قضايا في النّحو وتاريخه) يقع في مائةٍ وخمسين صفحةً (150)، ذكره محمّد جاسم علي في رسالتِهِ للماجستير (الدّراسات اللّغويّة في العراق 198)، فضلًا عن مقالاته وبحوثه الكثيرة، أهمّها:
  - آراء مطروحة للمناقشة.
  - رأي في موضوع علم النّحو.
  - رأي في إسناد الفعل.
  - دعوة جادّة في إصلاح العربيّة.
  - مقترحات حول الحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة.

آراء العلماء في أعمال المخزومي:

إبراهيم السّقا، يقول: "ومباحثُ الدّكتور مهدي المخزومي تُعدُّ من أمتع الدّراسات العلميّة، فإنّها قائمةٌ على أساس علميّ متينٍ، وكلُّ تطويرٍ لا يقومُ على أساسٍ علميّ، فإن مصيرَهُ الإخفاقُ المحقّقُ، وكم شهدنا في جيلنا مشروعات كثيرة، رسمت لتهذيب مادة النّحو المدرسي وأُلِّفت لها لجانٌ اِجتمعت طويلًا ثمّ اِنفضّت، ولم تكن لها نتائج مطلقًا، أو كان لبعضها نتائجُ هزيلةٌ في المصطلحات وحدها، دون أن تمسّ جوهر النّحو... ولم تقل الكلمة الأخيرة في منهج تطوير النّحو قبل ظهور كتابه، ولعلّه يسدّ هذا الفراغ ويحقّق الأمل الّذي يصبو إلى تحقيقه النّحاة، لأنّه يقوم على الأسس العلميّة السّليمة، الّتي من أوّل قواعدها قراءة النّحو القديم في جميع نصوصه ومذاهبه، واِستصفاء خير عناصره، وتقديمها إلى الطّلّاب والدّارسين في أسلوب واضح، وترتيب محكم يعلَقُ بالنّفوس، ويستقرّ في العقول. وكلّ مزايا البحث العلمي قد اِجتمعت للدّكتور المخزومي حين وضع هذا الكتاب، وأعتقد أنّنا إذا قرأنا النّحو القديم كما قرأه الدّكتور المخزومي فإنّنا سنكونُ قادرين على أن نضع خطّة شاملة موفّقة لتهذيب النّحو العربي وتنقيحه، وإقراره على القواعد المحكمة، الّتي لا يتناولها التّغيير والتبديل، كلّما قامت في النفوس شهوةٌ للتّغيير[8].

الدّكتور عبد اللّه الجبّوري، يقول: "إنّ محاولة المخزومي هي أشمل محاولات إصلاح النحو وتمتاز عنها بأنّها اِعتمدت على التّطبيق لاِختبار صحّتها في أبواب النّحو المختلفة، بعد أن حاولَ إرساء منهجِهِ على أسسٍ نظريّةٍ"[9].

القضايا البديلة في قواعد النّحو:

ويذكر "إبراهيم السّقا" أنّه ممّا تورّط فيه النحّاة قداماهم ومحدثوهم إلّا فريقًا من أهل الكوفة، تعليلُ الأحكام النحويّة بالعلل الفلسفيّة، مثل قولهم: إنّ الفاعل يجب أن يتأخّر عن الفعل لأنّ الفعل عاملٌ فيه، والمؤثّرُ يجب أن يتأخّر على المتأثّرِ به، وهذا حكمٌ عقليٌ لا لغويّ، والفاعل في النّحو ما وقع منه الحدثُ وهو الفعل، سواء تقدّم في الجملة على الفعل أو تأخّر عنه، وقد تتبّع الدّكتور مهدي تلك العيوب الّتي وقعت في أبواب ومسائل من النّحو، وأحصى الكثير منها، وتوفّر عليها درسًا وتحليلًا وموازنةً بين المذاهب والآراء، وخرج من تلك الدّراسة بملاحظات وآراء قيّمة، وهداه البحث العلميّ الدّقيق إلى أنّ كثيرًا من مظاهر الإعراب ومشكلاته يمكن حلّها على أساس لغويٍّ خالصٍ، لا أثر للتكلّف فيه، ولا ضرورة إلى اِلتماس علّة فلسفيّة له: فالفاعل مثلًا والمبتدأ مرفوعان، لأنّهما مسندٌ إليهما شيء في الجملة، ولا عمل لشيء فيهما، والضّمّة في العربيّة عَلَمُ الإسناد في مرفوعات الأسماء. وخبر المبتدأ مرفوعٌ لأنّه هو المبتدأ، فإذا كان غير المبتدأ أحيانًا نُصِبَ، كالظّرف الواقع خبرًا في نحو:

المسجدُ أمامَكَ. ولا عمل للمبتدأ في الخبر، ولا للابتداء، ولا للمبتدأ والابتداء معا.

والفعل المضارع يُرفَعُ غالبًا إذا كان زمنه حاليًّا، فإذا كان زمنُهُ مستقبلًا نُصِبَ للفرق، لا بعمل الأدوات النّاصبة. والفتحة في آخر المضارع عَلَمُ الاستقبال[10].

والاسم المنصوب على الاشتغال مقدّمًا منصوبٌ بالفعل الّذي نُصِبَ ضميرُه الرّاجع إليه، لا بفعل آخر محذوف، يفسّره ما بعده، لأنّه لا مانع لغويّا يمنعُ الفعل أن يؤثّرَ في الاسم السّابق وضميره معا، لأنّهما شيءٌ واحدٌ في المعنى.

وهكذا وجدَ الدّكتور مهدي لِكثيرٍ من مشكلاتِ النّحوِ حلولًا سهلةً خاليةً من التّعسّف الّذي اِرتكبه النّحاة في سبيل طردِ نظريّةِ العامل، قياسًا على العوامل الطّبيعية، فألزموا النّاس قواعد هي من نتاج النّظر العقلي وحدَه، وأهملت الحلول اللّغويّة، الّتي هي أجدرُ بالرّعايةِ في المباحثِ اللّغويّةِ، ولذلك تعقّدت مسائلُ النّحو وصَعُبَت على المتعاطين لها، وخصوصًا المبتدئين من طلّابِ العلمِ الّذين لم تَستَحْصِفْ مَلَكاتُهُم وعقولُهم، ولم تُواتِهِم الفُرَصُ للاطّلاعِ على كلامِ العربِ، وكلامِ أئمّةِ النّحوِ السّابقين، كالخليل وسيبويه من البصريّين، والكسائي والفرّاء من الكوفيّين.

ولا يلتزمُ الأستاذ مهدي في حلّ مشكلاتِ النّحوِ مذهبًا معيّنًا من مذاهبِ النّحويّين وإنّما يضعُ المذاهبَ كلَّها أمامَ نظرِهِ، ويتخيّرُ منها ما كان أقربَ إلى طبيعةِ اللّغةِ، سواءً كان القائلُ به بصريًّا أو كوفيًّا أو بغداديًّا أو أندلسيًّا، وسواءً كان صاحبُ الرّأيِ المختارِ متقدّمًا أو متأخّرًا، لا يَهمُّهُ من كلّ أولئكَ إلّا الرّأيُ الصّالحُ لِأنْ يعملَ به في سهولةٍ لا يخالطُها تكلّفٌ، بِشرطِ ألّا تُجافيهِ طبيعةُ اللّغةِ[11].

ومن أجلِ هذا كلِّهِ وضعَ الدّكتور مهدي المخزومي كتابه (نقد وتوجيه في النّحو العربي)، وهو حلقةٌ أُولى تَتبَعُها حلقاتٌ كثيرةٌ أخرى في سلسلةِ عملِهِ الّذي وقفَ عليه حياتَهُ، لِتَخليصِ النّحوِ العربي من الشّوائبِ الّتي علقت به، من جرّاءِ اِختلاطِ مباحثِهِ بمباحث المنطق والفلسفة، والنظريّاتِ غيرِ الأصليّة في المباحثِ اللّغويّةِ[12].

لقد رسم المخزومي منهجَ كتابٍ جديدٍ للنّحوِ المدرسي، مهذّب جامع لأصولِه وأبوابِه، تطبيقًا على ما رسَمَهُ في كتابه "نقد وتوجيه"، خالٍ من النّظريّات التّعسفيّة وما بُنِيَ عليها من أبوابٍ معقّدةٍ، كنظريّةِ العاملِ، وبابي الاشتغال، والتّنازع، ونائب الفاعل، وأمثال تلك الأبواب الّتي وجد لها المؤلّفُ حلولًا لغويّةً سهلةً لا تحتاجُ إلى النّظر الفلسفي، ولا القياس المنطقي، وإنّما اِنتزعَها من الطّبيعةِ اللّغويّةِ وحدَها[13].

ويضيفُ "إبراهيم السّقا" أنّ مباحث كتاب "المخزومي" تُعَدُّ بحقٍّ تطويرًا جديدًا وتوجيهًا حديثًا للدّراساتِ النّحويّة وإن شئتَ فقُلْ إنّها هي التّطويرُ الحقيقيّ الّذي سيبقى أثره، وهي تُتِمُّ ما بدأهُ اِبنُ مضاء اللّخمي القرطبي من مباحثَ قيّمةٍ في كتابه (الرّدّ على النّحاة) الّذي نشره الدّكتور شوقي ضيف، كما تُعَدُّ اِستمرارًا لمنهجِ تطويرِ النّحو، الّذي وضعهُ الأستاذ المرحوم "إبراهيم مصطفى" في كتابه (إحياء النّحو) الّذي قرأه النّحاة وقدّروا ما فيه[14].

ويرى الدّكتور المخزومي[15] أنّ التّيسير ليس اِختصارًا، ولا حذفًا للشّروح والتّعليقات، ولكنّه عرض جديد لموضوعات النّحو يُيَسِّرُ للنّاشئين أخذَها واِستيعابَها وتمثّلَها.

ويُؤكّدُ أنّهُ لا يمكنُ أن يتحقّقَ التّيسير إلّا بخطوتين[16]:

الأولى: تخليصُ الدّرس النّحوي ممّا علقَ به من شوائب جرَّها عليه منهجٌ دخيلٌ، هو منهج الفلسفة الّذي حمل معه إلى هذا الدّرس فكرةَ (العامل).

والثّانية: تحديدُ موضوعِ الدّرس اللّغوي، وتعيينُ نقطةِ البدء به، ليكون الدّارسون على هدًى من أمر ما يبحثون فيه.

حاول الدّكتور أن يحدِّدَ موضوعُ الدّرس النّحوي، وأن يعيدَ إلى النّحو ما فقده، وما أُقتُطِعَ منه من دراسة أدواتِ التّعبير، الّتي كان النّحاة قد أسقطوها من حسابهم، يقول: "فأكّدتُ على أهميّةِ الجملةِ في هذا الدّرس، لأنّها موضوعُه الّذي يبحثُ فيه، ونقطة الإنطلاق عند البدء به، لأنّ النّحوَ نظمٌ وتأليفٌ. ولم تكن الكلمةُ المفردةُ، لِتكون موضوعًا له مجالٌ، فلها مجالٌ آخر، ومتخصّصون آخرون"[17].

والدّرسُ النّحوي ينبغي أن يعالِجَ موضوعين مهمّين، وهما يمثّلان وَحدةً دراسيّةً لا تجزئة فيها[18]:

الموضوع الأوّل: الجملةُ من حيث تأليفُها ونظامُها، ومن حيث طبيعتُها، ومن حيث أجزاؤُها، ومن حيث ما يطرأ على أجزائها في أثناء التّأليف من تقديمٍ وتأخيرٍ، ومن إظهارٍ وإضمارٍ.

الموضوع الثّاني: ما يعرض للجملة من معانٍ عامّةٍ تؤدّيها أدواتُ التّعبير الّتي تُستخدَمُ لهذا الغرض، كالتّوكيد وأدواته، والنّفي وأدواته، والإستفهام وأدواته، إلى غير ذلك من المعاني العامّة الّتي يعبّر عنها بالأدوات، والّتي تُمليها على المتكلّمين مقتضيات الخطاب ومناسبة القول.

وعلى هذا الأساس بنى الدّكتور المخزومي نَقدَهُ أعمالَ النّحاة ومناقشةَ أحكامهم، وعليه حاول توجيه الدّرس النّحوي إلى الوجهةِ اللّغويّةِ الّتي رآها أشبهَ بِطبيعتِهِ.

- وأهمُّ القضايا الأساسيّة عند مهدي المخزومي هي كالآتي[19]:

اِفتتاحُ درس النّحو بالجانب الصّوتي، الّذي يُعدُّ جزءًا هامًّا في الدّراسةِ متمثّلًا ذلك في (حروف الهجاء) و(مخارج الحروف) و(الصّفات). وهي القضايا الّتي كانت مغفلةً في الدّرس النّحوي القديم، وإن ذُكِرَت إنّما يُورِدُها النّحاة في مؤخّرة الدّروس النّحويّة بدلًا من أن تكون في أوّله. ولقد أكّدَ الدّرسُ الحديثُ أهميّةَ هذا الجانب في بدايةِ الدّرسِ النّحوي، ممّا يدلُّ على أنّ الكاتب يراهُ جزءًا من دراسةِ النّحوِ بل وَلَهُ أهمّيةُ التّقديم عملًا على تقويمِ اللّسانِ أوّلا في نُطقِ الحروف وإظهار صفاتِها والمجتمعة في الصّحّة والاِعتدال والإبدال والإدغام والجهر والهمس ثمّ الإنطباق والإنفتاح. ثمّ يتطرّقُ إلى بنية الكلمة وهي النّاحية المتعلّقة بالجانب الصّرفي الّذي لا ينفي فضلَهُ على النّحوِ، متطرّقًا في ذلك إلى تأليف الكلمة والميزان الصّرفي والمظاهر المتعلّقة به.

أ.إنّ الكاتب اِعتمدَ في تقسيم الكلمة منهجًا فيه إضافةٌ إلى المعهود عنه القدامى، وحدّدها بأربعة أقسام (فعلٌ واِسمٌ وأداةٌ وكنايةٌ)، بدلًا من التّقسيم القديم المعهود (إسمٌ وفعلٌ وحرفٌ)، مخالفًا ما ذهبَ إليه آخرون من المجدّدين المعاصرين.

ب.تقسيمُ الموضوعاتِ النّحويةِ بناءً على دوائرِ إعرابِها من رفعٍ وخفضٍ ثمّ نصبٍ. وعلى سبيلِ التّرتيبِ تطرّقَ إلى جملةٍ من الموضوعات يراها شاذّةً، وعنده هي: المثنّى والجمع الصّحيح والأسماء الخمسة والاِسم الّذي لا ينوّن. فمثلًا: رأى أنّ "المنصوبات في العربيّة موضوعات كثيرة بعضها يؤدّي وظيفة لغويّة، وبعضه لا يؤدّي مثل هذه الوظيفة، ولكنّه منصوب لأنّ الفتحة في درج الكلام أخفّ من غيرها من الحركات. فمن الأوّل: المفاعيل (المفعول به، والمفعول فيه، والمفعول معه، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق)، والحال، والتّمييز، والمستثنى بإلّا، والتّوابع للمنصوبات، ومن الثّاني: المناديات المنصوبات، ولم تؤدِّ المناديات المنصوبات أيّة وظيفة لغويّة، ولم تنصب إلّا لأنّ الفتحة أخفّ ما يستعان به على تحريكها في درج الكلام، كما فطن الخليل له في المنادى المضاف والشّبيه بالمضاف والنّكرة غير المقصودة"[20]. ويقول: "هناك موضوعات أخرى شذّت عن المبادئ الّتي اِتّبعها العربيّة، كما شذّ الممنوع من الصّرف، وهي: المثنّى وجمع المذكّر السّالم، والمجموع بالألف والتّاء.

ج.تقسيمُ الجملة على ثلاثة أنواع، والنّوع الثّالث عنده هو (الجملة الظّرفية) الّتي لم يذكرها القدامى كإجماع مثل الفعليّة و الإسميّة. فهو لا يوافق تقسيم القدماء للجملة على اِسميّةٍ وهي الّتي تبدأ باِسمٍ، وفعليّة وهي الّتي تبدأ بفعل، يقول: "دأبَ النّاسُ على تقسيم الجملة إلى جملة اِسميّة، وجملة فعليّة، وهو تقسيمٌ صحيحٌ يُقرُّهُ الواقع اللّغوي، ولكنّهم بنوا دراساتهم اللّغويّة على غير منهجها، فلم يُوَفّقوا إلى تحديد الفعليّة والإسميّة تحديدًا يتّفق مع طبيعة اللّغة، فالجملة الإسميّة هي الّتي تبدأ بالإسم، والجملة الفعليّة هي الّتي تبدأ بالفعل... وهو تحديدٌ ساذج، يقوم على أساسٍ من التّفريق اللّفظي المحض، فجملة (طلعَ البدرُ) جملة فعليّة، وجملة (البدرُ طلع) أو جملة (البدرُ طالعٌ) أو جملة (طالعٌ البدرُ) جملة اِسميّة"[21]. وهذا تقسيم القدماء يقوم على المعياريّة، أمّا منهج المخزومي فهو الوصفيّ وعلى أساسه قسّم الجملة، يقول: "ومن أجل تصحيح ما وقع فيه القدماء من تعسّفٍ واِرتباك، وتمشّيا مع ما يقتضيه الأسلوب اللّغوي يحسُنُ بنا أن نعيد النّظر في تحديد الفعليّة والإسميّة في الجمل"[22]. ويعرّف الجملة الفعليّة بأنّها "الجملة الّتي يدلُّ فيها المسند على التّجدّد أو الّتي يتّصف فيها المسند إليه بالمسند اِتّصافًا متجدّدًا، أو بعبارة أوضح، هي الّتي يكون فيها المسند فعلًا لأنّ الدّلالة على التّجدّد إنّما تُستَمَدُّ من الأفعال وحدها"[23]. أمّا الجملة الإسميّة "فهي الّتي يدلُّ فيها المسند على الدّوام والثّبوت، أو الّتي يتّصفُ فيها المسند إليه اِتّصافًا ثابتًا غير متجدّد، أو بعبارة أوضح: هي الّتي يكون فيها المسند اِسمًا"[24].

وعلى هذا الأساس فإنّ جملة (طلع البدر) و(البدر طلع) فعليّتان، يكون بسبب الإسناد، فإنّ الجملتين المسندُ فيها هو الفعل، لذا فهما فعليّتان، ومن هذا نفهم طريقة المخزومي في وضع النّحو وضعًا وصفيًّا من خلال دراسته لقضيّة الإسناد بدلًا من دراسته الجملة العربيّة دراسة معياريّة[25].

ثمّ يذكر المخزومي القسم الثّالث عنده، وهذا الرّأي لإبن هشام، يقول: "أمّا القسم الثّالث الّذي عرض له اِبن هشام فهو ما سمّاه بالجملة الظّرفيّة، وهي المصدّرة بظرف أو مجرور، نحو: أ عندك زيدٌ ؟ و: أ في الدّار زيدٌ ؟ إذا قدّرت زيدًا فاعلًا بالظّرف والجارّ والمجرور، لا بالإستقرار المحذوف، ولا مبتدأ مخبر عنه بهما"[26].

د.ضمُّ مجموعة كثيرة من الموضوعات تحتَ دائرة الأساليب، وهي جميع الموضوعات الّتي تخضعُ لصيغٍ محدّدةٍ، يمكنُ القياسُ عليها، بدلًا من أن تكون دروسًا نحويّةً موزّعةً لا جامعَ لها.

وقد تحدّث المخزومي في كتابه عن موضوعات كثيرة، وهي الجملة والإعراب وعلاماته والأفعال والأساليب.

تعريف الجملة: بدأ المخزومي بالحديث في كتابه عن الجملة، ورأى أنّ دراسة الجملة من صلبِ موضوعات المنهج الوصفي[27]، يقول الدّكتور عبده الرّاجحي: "أمّا النّحو الوصفي فيُقيمُ تحليله التّركيبي للّغة على أساس اِرتباطِ الظّاهرة بالظّواهر الأخرى وليس على أساس اِرتباطها بالدّارس نفسه"[28].

يعرّف المخزومي الجملة على أنّها "الصّورة اللّفظيّة الصّغرى للكلام المفيد في أيّة لغةٍ من اللّغات، وهي المركّب الّذي يبيّن المتكلّم به أنّ صورة ذهنيّة كانت قد تألّفت أجزاؤها في ذهنه، ثمّ هي الوسيلة الّتي تنقل ما جال في ذهن المتكلّم إلى ذهن السّامع"[29]. فقد رأى أنّ وظيفتها هي نقل ما في ذهن المتكلّم من أفكار إلى ذهن السّامع، وهو ما لم يرد عند القدامى، الّذين يعرّفون الجملة بأنّها تركيبٌ إسناديّ من (فعل وفاعل) أومن (مبتدأ وخبر). واِهتمامه بالوظيفة كذلك أثناء التّعريف جديد في النّحو الحديث، فالنّحو القديم عمومًا كان يولي الجانب الشّكلي اِهتمامًا على حساب الوظيفة[30].

ويضيف الدّكتور: "والجملة التّامّة الّتي تعبّرُ عن أبسط الصّور الذّهنيّة التّامّة الّتي يصحُّ السّكوتُ عليها، تتألّفُ من ثلاثة عناصر هي:

1. المسند إليه، أو المتحدّث عنه، أو المبني عليه.

2. والمسند الّذي يبنى على المسند إليه ويتحدّث به عنهُ.
3. والإسناد، أوارتباط المسند بالمسند إليه.

فقولنا: "هبَّ النّسيمُ" جملة تامّة، تعبّر عمّا تَمّ في الذّهن من صورة تامّة قوامها: المسند إليه، وهو (النّسيم)، والمسند، وهو (هبَّ)، ثمّ إسناد الهبوب إلى النّسيم. والإسناد عمليّة ذهنيّة تعملُ على ربط المسند بالمسند إليه، كما عملت هنا على ربط الهبوب بالنّسيم"[31].

* ولقد أنكرَ المخزومي فكرةَ العامل النّحوي كما فعلَ اِبن مضاء وإبراهيم مصطفى، ويرى ما رأى الأخير من أنّ[32]:

1. الضّمّةُ علامةُ المسندِ والمسندِ إليه وتوابعهِ.
2. الكسرةُ علامةُ المضاف إليه وتوابعه.
3. الفتحةُ علامةٌ لكونِ الكلمةِ ليست بمسندٍ، ولا بمضافٍ إليه، ولكن الكلمةُ المفتوحةُ جزءٌ مهمٌّ في الجملةِ يؤدّي وظيفةً لغويّةً مهمّةً أيضًا.

- وليسَ معنى أن تكونَ الضّمّةُ عَلَمًا للإسنادِ أن يكونَ كلُّ مضمومٍ مسندًا إليه، فقد يُضَمُّ آخرُ الكلمةِ وهي لا تعبّرُ عن المعنى الإعرابي المدلول عليه بالضّمّةِ، وقد يُكسَرُ آخرُ الكلمةِ ولا تدلُّ على المعنى الإعرابي المدلول عليه بالكسرة، كما يُضَمُّ المنادى في نحو: يا محمّدُ، ويا رجلُ، وكما يُكسَرُ العَلَمُ المبني على (فَعالِ) كحَذامِ وقَطامِ[33].

ويُقسّمُ المخزومي الكلمات قسمين رئيسيّين: المعربُ والمبني، والمعربُ: هو الاِسم، أمّا المبني فهو الفعل والإشارة والأداة، ثمّ يعدّد الألفاظَ الّتي يُبنى فيها الاِسم على حركة واحدة: الاِسم المختومُ بألفٍ، أو المركّبُ الجاري مجرى القوالب الثّابتة، كمركّباتِ الأعدادِ، نحو: أحد عشر إلى تسعة عشر[34].

ويمضي المخزومي في معالجة الموضوعات بحسٍّ لغويٍّ مرهفٍ، غيرَ أنّ ما يستخدمه من أمثلةٍ تتّسمُ بالبساطةِ[35].

الأفعال:

لقد تحدّث الدّكتور مهدي المخزومي في هذا القسم من الكتاب عن تقسيمات الفعل وحركاته، وبما أنّه من الّذين اِهتمّوا بالنّحو الكوفي اِهتمامًا كبيرًا، وآمن به إيمانًا عميقًا، فإنّه سار على مذهبهم، وقد توصّل إلى أنّ الفعل ينقسم على ماضٍ ومضارع ودائم، فهو يقول: "إنّ تقسيم الفعل إلى ماض ومضارع ودائم تقسيم يؤيّده الاِستعمال، وتؤيّده النّصوص اللّغويّة الّتي صدر عنها الكوفيّون في مقالاتهم بالفعل الدّائم، كما يؤيّده مذهب البصريّين أنفسهم في إجراء (فاعل)، و(مفعول) مجرى الفعل بكلّ ما له من خصائص إذا وقعنا في سياق نفي أو اِستفهام... الأفعال إذا ثلاثة: الفعل الماضي والفعل المضارع والفعل الدّائم، أو بعبارة أقرب إلى التّعبير اللّغوي: بناء (فَعَلَ) وبناء (يَفْعل) وبناء (فاعل)"[36].

وهو بهذا لم يضع صيغة (افعل) أي –فعل الأمر– ضمن تقسيماته، ويعلّل لرأيه بقوله: "أكبرُ الظّنّ أنّ بناء (اِفعل) ليس بفعل، كما يُفهم من هذه الكلمة، لأنّ الفعل يتميّز بشيئين، أوّلهما: أنّه مقترن بالدّلالة على الزّمان، وثانيهما: أنّه يُبنى على المسند إليه... وبناء (اِفعل) خلو من هاتين الميزتين، فلا دلالة له على الزّمان بصيغته، ولا إسناد فيه"[37].

لات: وقد تحدّث عن "لات"، قائلًا: " لات كلمةٌ مركّبةٌ من (لاوايت)، ولم يقل أحدٌ من النّحاة بذلك، وهي مثل (ليس) بناء ودلالة، أمّا من حيث الإستعمال فليسَ: أوسع إستعمالًا من (لات)، ولذلك إختصّت (لات) بالحين، فلم تدخل على سواه إلا نادرًا، كقول الشّاعر:

لهفي عليك للهفةٌ من خائــــــــفٍ   يبغي جوارك حين لاتَ مُجيــــــــرُ.

فقد دخلت هنا على (مجير)، وليس هو من ألفاظ الحين، وقد دعا ذلك النّحاة إلى أن يخرجوا هذا البيت على أساس أن يكون (مجير) مرتفعًا على الإبتداء، أو الفاعليّة، أي: لاتَ يحصلُ مجير، أولات له مجير، ولات مهملة، لعدم دخولها على الزّمان"[38].

واختصّت (لات) أيضًا بأن يُحذف أحدُ جزئي الجملة بعدها. وذلك كقوله تعالى: "ولات حين مناص" ويعربها النّحاة هكذا:

لات: من أخوات (ليس).

حين مناص: حين: خبرها منصوب، و(مناص): مضاف إليه.

أما اسمُها فمحذوفٌ، ويقدّرُ بالحين أيضًا، فيكون تقدي الكلام: ليس الحينُ حين مناص"[39].

ويضيف قائلًا: "واختلف النّحاة فيها فذهب فريقٌ منهم إلى أنّها فعل ماض، وذهب فريقٌ إلى أنّها حرف، والقائلون بحرفيّتها يذهبون في تفسيرها مذهبين:

الأوّل: أنّها كلمتان: (لا) النّافية، والتّاء لتأنيث اللّفظة، كما في ثُمّتَ.

والثّاني: أنّها أداة خفض، خافضة لأسماء الزّمان خاصّة، وهو رأي الفرّاء في تفسير الخفض بعدها في قول الشّاعر:

طلبوا صلحـــــنا ولات أوان   فأجبنا أن لات حين بقاء.

وكلا الرّأيين إنّما يستند على اجتهادٍ لا يمتُّ إلى طبيعة اللّغة بصلة، فأمّا الفريق الّذي ذهب إلى فعليّتها، فيرى أنّ أصلها (ليس: قُلِبَت الياء ألفًا، والسّين تاءً). وأمّا الفريق الّذي ذهب إلى حرفيّتها فيرى أنّها: (لا النّافية، زِيدت عليها تاء التّأنيث، كما في رُبّتَ وثَمّتَ)[40].

ويرى أنّ "كلا الفريقين مغرب في تخريجه، أمّا الأوّل فقد ضعّفه النّحاةُ أنفسُهم، وأمّا الثّاني فالقول بأنّ التّاء للتّأنيث ضعيفٌ واهٍ، لأنّه لا وجه لتأنيث الأداة"[41].

ويضيف: "أساس كلّ هذه التّخريجات الغريبة هو الحيرة إزاء أمثال هذه الأبنية المجهولة، ومحاولة التّخريجات الّتي لا تَنْبَني على أساسٍ من فقه اللّغة، وفهم الإستعمال"[42].

ثمّ يُبدي رأيه بقوله: "وأكبرُ الظّنّ أنّ (لات) هذه تعريب lait الآراميّة، الّتي يرى (برجستراسر) أنّها مركّبة من (لا) واسم معناه الوجود، وأنّ معنى lait لا يوجد، فليت lait الآراميّة مثل (ليس) العربيّة، وقد إنتقلت إلى العربيّة بسببٍ من الاتّصال الّذي كان يبدو قائمًا بين العرب وغيرهم من الأقوام السّامية، كالعبريّين والآراميّين وغيرهم، ولكنّ العربيّة لم تألف مثل هذا الصّوت المدغم: (ai)، فمالت إلى التّخلّص منه بصيرورته ألفًا عربيّة، فصارت لات"[43].

والدّكتور المخزومي يتبنّى هذه الفكرة ويؤيّدها، يقول: "وليس غريبًا –بالنّظر إلى قلّة إستعمالها، وانحطاطها عن ليس– ما زعمه (برجستراسر) من أنّها حرف نفيٍ، لأنّها إذا كانت تدلّ على نفي الوجود، وتتضمّنُ الدّلالة على الحدث، فقد أدّى بها تخلّفها إلى جمودها وتفرّغها من دلالتها القديمة شيئًا فشيئًا، وصارت تستعمل إستعمال الأدوات، وتؤدّي ما تؤدّيه أدوات النّفي في العربيّة، كما، ولا، وليس، وغيرها"[44].

وما يمكننا أن نقوله في هذا المجال هو أنّ حروف المعاني لا تُقتَرَضُ من اللّغات الأجنبيّة، فكلُّها أصولٌ عربيّةٌ.

لقد تجاهلت محاولات التّيسير النّحو الكوفي، وهذا ما يراهُ المخزومي في قوله: "كانَ حريًّا بهذه المحاولاتِ أن تنظرَ إلى النّحو الكوفيّ نظرتَها إلى النّحو البصريّ، وأن تفيد من أعمالِ الكوفيّين في تجديد النّحو أو تيسيرِهِ"[45].

ويضيف: "ستظلُّ هذه المحاولاتُ تعاني نقصًا كبيرًا مادامت قصرت جهدها على النّحو البصريّ وحده، أو النّحو الّذي وصل إلينا، وهو نحوٌ يكادُ يكون بصريًّا خالصًا، لولا بعض الآثار الكوفيّة الّتي فرضت نفسها على هذه الدّراسة وأعانَها على البقاءِ نحاةٌ حاولوا الجمعَ بين أعمالِ السّلف المختلفة، وإنتقاء الصّالح منها، وما وصل إليهم قليلٌ من كثيرٍ، لو توافرَ لديهم ما عاقهم عن الأحذية عائقٌ من عصبيّةٍ، أو غيرها"[46].

كما يرى أنّ المحاولات قبله لم تأت بالجديد، يقول: "وظهرت محاولاتٌ لتيسيرِ النّحوِ في كتبٍ مدرسيّةٍ، إلّا أنّها لم تُقدّم جديدًا، ولم تفعل شيئًا يُعيدُ إلى هذا الدّرسِ قوّتَهُ وحيويّته، لأنّها لم تصحّح وضعًا، ولم تجدّد منهجًا، ولم تأتِ بجديدٍ إلّا إصلاحًا في المظهرِ، وأناقةً في الإخراجِ أمّا القواعد فهي هي، وأمّا الموضوعات فكما ورثناها، حتّى الأمثلة، لم يصبها من التّجديد إلّا نصيبٌ ضئيلٌ"[47].

<u>مقترحات في التّيسير:</u>

رأيتُ أن أجمع أقوالًا لبعض الميسّرين حول موضوع التّيسير والإصلاح، وهي "تختلف تبعًا لإختلافِ الدّوافع الّتي كانت تدفعُ أصحابها إليها، والتّقدّم الفكريّ الّذي يُلابسُ العصرَ الّذي فيه يعيشون"[48]، وهي كالآتي:

يرى الدّكتور أمين عبد الله سالم أنّ: "الحفاظ على القواعد المستقرّة –في النّحو– ومفاهيمه المطّردة أمرٌ مفروغٌ منه إن شاء فيه تهذيبًا أو تطويرًا أو تيسيرًا"[49].

ويقول الدّكتور أحمد عبد السّتّار الجواري: "ولعلّ أدنى السّبل إلى الصّواب في معالجة هذا النّحو أن يُدرَسَ في صورته الأولى دراسةً واعيةً عميقةً لا تغفل عن الغاية ولا تتجاهلُ أسبابَ الإنحراف عنها، ثمّ تعرف ما إختلط بها من أمورٍ بعيدةٍ عن طبيعتها، حتّى جعلتها أخلاطًا مجمّعةً ملفّقةً لا تحقّقُ غرضَها ولا تبلغ غايتَها، ثمّ يأتي بعد ذلك إدراكٌ لما ينبغي أن يبقى وما ينبغي أن يحذف من أجزائها وأبوابها، ذلك أنّ منها أجزاءً وضعت لا لتَسدَّ حاجةً لغويّةً ولا لتقضي حاجة فكريّة، وإنّما وضعت لإستقصاء قاعدة منطقيّة، أوسدّ ذريعة، أوردّ إعتراض متصوّر"[50].

ويقول سعيد الأفغاني: "فإذا أردنا اليوم النّظرَ في بناءِ القواعد العربيّة، علينا أوّلًا أن نحدّدَ هدفنا من القواعد، فإذا حدّدناهُ وضعنا أخصرَ المناهج وأوضحها وأسرعها في إبلاغنا إيّاه"[51].

ويقول الدّكتور محمّد أسعد النّادري: "تيسير النّحو –في رأيي– لا يكون بحذفِ بعضٍ من أبوابه بحجّةِ أنّها زوائدُ لا يُحتاجُ إليها كما رأى بعض المحدثين، فاللّغة ملك الأمّة بمختلف أجيالها، ولا يحقُّ لفردٍ أو مؤسّسةٍ أن يحدّدَ ما يعجبهُ منها، وما لا يعجبهُ، وأن يسمح لبعضٍ من قواعدها بالحياةِ ويحكم على بعض آخر بالإعدام... ولا يكون تيسيرُ النّحو بتحميل فكرةِ العامل وزرَ العقدة النّحويّة كما رأى بعض المحدثين، فالفاعل مثلًا مرفوع سواءً أكان رفعُه بعاملٍ سبقه أم بدون عاملٍ، وإنّما يكون تيسيرُ النّحو بتجديد طرائقه وتجديد لغة هذا الدّرس، وتحديث أمثلته وربطها بالحياة العصريّة، مع مراعاة أن تناسب الطّرائقُ واللّغةُ والأمثلةُ المستعملةُ المتعلّمين والمراحل الدّراسيّة الّتي هم فيها "[52].

* بعد أن إستقصى الدّكتور حسن العكيلي المحاولات الّتي قامت بدعوى التّيسير والإصلاح في كتابه "محاولات التّيسير النّحوي الحديثة" إقترح في باب التّيسير مجموعة من الآراء[53] ينبغي العمل بها مستقبلًا، وهي كما يلي:

.دعا إلى قراءة التّراث النّحوي قراءةً جديدةً نقديّةً متفحّصةً تحاولُ إبعاد كلّ ما علق به من شوائب، وما خلّفتهُ عصورٌ طويلةٌ من النّكبات في تاريخ الأمّة العربيّة.

.دعا إلى فتحِ بابٍ في مناهج كتب القواعد الدّراسيّة لدراسة الخلافِ النّحوي، والتّعريف بأهمّ المسائل الخلافيّة بشكلٍ ميسّرٍ لكي يدرك الطّالب أنّ القواعد الّتي يدرسها ليست مقدّسةً أو ثابتةً بل هي آراء اِشتهرت دون غيرها لأسباب متعدّدة وهناك قواعد أخرى وآراء يمكن أن تحلَّ محلّها، وبذلك تفتحُ أمامهُ الطّريق إلى التّفكير بالنّحو.

.رأى أنّ لدراسةِ الخلاف النّحوي أهميةً بالغةً ونتائج نافعةً لأصحاب التّيسير، لأنّها دراسةٌ تتناولُ جوهرَ النّحو وحقيقتَهُ، وهي الدّراسةُ الّتي ينبغي أن يُدرَسَ فيها النّحو لأنّها تُبيّنُ حقائق كثيرة، تجعلنا أكثر فهمًا وإدراكًا لمشكلات النّحو.

.كما رأى أنّه من الضّروريّ اِستقراء القواعد النّحويّة وتحديد كلّ ما هو صعبٌ يبعثُ النّفرةَ في دراسته وسأم الدّارسين والباحثين، ودراسة ذلك وتَبَيُّن أسباب صعوبته وعلى ضوئه ينبغي أن تقوم محاولات التّيسير النّحوي، ويمكن اِتّخاذ قاعدة تقول: إنّ ما لا نفهمُهُ في النّحو في الغالبِ يكونُ سببُ صعوبته في عرضه ونقله لا في ذاته.

.دعا إلى التّخفيف من نقد النّحاة المتأخّرين، أو ينبغي فهمُ طبيعة تفكيرهم ومناهجهم الدّراسيّة، لاسيّما طريقة النّسخ ونشر الكتب عندهم، ومحاولة فهم ظروفهم الّتي فرضت عليهم التّفكير والتّأليف، فقد كان النّحو والنّحاة في تلك الحقبة من الزّمن مثالًا للعلم والعلماء. وكان النّحويُّ شيخًا محترمًا مبجّلًا يحترمهُ أولو الأمر قبل الرّعيّة.

.ودعا إلى شمول التّيسير في جميع المراحل الدّراسيّة، وعدم تحديده بمراحل تعليميّة.

.ورأى أنّ تدريس الصّرف في الصّفوف المنتهية أفضل من تدريسه في الصّفوف الأولى سواء في الجامعة أوفي غيرها، وإن كان الصّرفُ الأساس الّذي ينبغي تلقينه للطّلبة أوّلًا، لكنّ مدارك الطّلّاب ربّما تكون أكثر اِستعدادًا إليه في مراحله الأخيرة.

.يرى الدّكتور المخزومي أنّ: "محاولات التّيسير الّتي ظهرت في الكتب المدرسيّة لم تقدّم جديدًا، ولم تفعل شيئًا يعيد إلى هذا الدّرس قوّته وحيويّته، لأنّها لم تصحّح وضعًا، ولم تجدّد منهجًا، ولم تأت بجديدٍ إلّا إصلاحًا في المظهر، وأناقةً في الإخراج، أمّا القواعد فهي هي، وأمّا الموضوعات فكما ورثناها، حتّى الأمثلة، لم يصبها من التّجديد إلّا نصيبٌ قليلٌ"[54].

وهو رأيٌ فيه إنقاصٌ من قيمة الجهود الّتي بذلها العلماء لحلّ مشكلة النّحو العربي، وفيه جانبٌ من الحقيقة لأنّ الواقع الّذي هو عليه النّحو في الكتب والمقرّرات التّعليميّة يؤكّد فشل حلّ محاولات التّيسير.

والتّيسير لا يعني اِستبدال مصطلح نحويّ بآخر، أو بتعويض تعريف معقّد بآخر سهل وبسيط، أو بحذف أجزاء من النّحو والإبقاء على أجزاء أخرى، وإنّما يكون التّيسير بعرض موضوعات النّحو بطرقٍ حيّةٍ وجذّابةٍ فيها اِبتكارٌ وإبداعٌ.

وهناك من دعا إلى حذف بعض الأساليب من اللّغة العربيّة، وهذا ليس تيسيرًا وإنّما تجنّبٌ للنّحو العربيّ، ومساسٌ بأصوله الثّابتة، والحذف هدمٌ للّغة العربيّة.

الإحالات

[1] المنهج الوصفي في كتاب (في النّحو العربي: نقد وتوجيه) للدّكتور مهدي المخزومي، سهيلة طه محمّد البياتي، ص42.

[2] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، ص 05-06.

[3] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، مهدي المخزومي ، ص 07-08.

[4] المنهج الوصفي في كتاب (في النّحو العربي: نقد وتوجيه) للدّكتور مهدي المخزومي، ص 42.

[5] النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، ص 216-217.

[6] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص07.

[7] محاولات التّيسير النّحوي الحديثة، ص 48-49.

[8] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 11.

[9] الفكر النّحوي عند العرب، أصوله ومناهجه، ص 413.

[10] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 08-09.

[11] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 09-10.

[12] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 10.

[13] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 11.

في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 10.

[15] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 15.

[16] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 15-16.

[17] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 16-17.

[18] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 17-18.

[19] النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، ص 215-216.

[20] في النّحو العربي نقد وتوجيه، ص 84.

[21] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 39-40.

في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 41.

[23] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 41.

[24] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 42.

[25] المنهج الوصفي في كتاب (في النّحو العربي: نقد وتوجيه) للدّكتور مهدي المخزومي، ص 44.

[26] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 50.

[27] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 43.

[28] الدّكتور: عبده الرّاجحي، النّحو العربي والدّرس الحديث، ص 46.

[29] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 31.

[30] النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، ص 222.

[31] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 31.

[32] الفكر النّحوي عند العرب، أصوله ومناهجه، ص 413.

[33] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 69.

[34] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 69.

[35] الفكر النّحوي عند العرب، ص 414.

[36] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 119.

[37] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 120.

[38] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 260-261.

[39] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 261.

[40] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 261-262.

[41] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص262.

[42] في النّحو العربي: نقد وتوجيه ، ص 262.

[43] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 262.

[44] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 263.

[45] مدرسة الكوفة، ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو، ص 408.

[46] مدرسة الكوفة، ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو ، ص 408.

[47] في النّحو العربي: نقد وتوجيه، ص 15.

[48] مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو، ص 397.

[49] تجديد النّحو ونظرة سواء، أمين عبد الله سالم، ص 8.

[50] نحو التّيسير، دراسة ونقد منهجي ، أحمد عبد السّتّار الجواري، ص 11.

[51] في أصول النّحو،سعيد الأفغاني، ص 238.

[52] نحو اللّغة العربيّة، محمّد أسعد النّادري، ب (المقدّمة).

[53] محاولات التّيسير النّحوي الحديثة، ص 110-111.

[54] في النّحو العربي، نقد وتوجيه، ص 15.

جماليات الكتابة من منظور اللغة الواصفة

نحو رؤية حداثية للطرح البلاغي.

أ. صليحة بردي

د. عبد القادر توزان

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف (الجزائر)

كلية الآداب والفنون

أ.

الملخص:

تثير هذه الورقة البحثية عدة تساؤلات، بشأن الإيديولوجي والجمالي في الكتابة الأدبية، يضاف إلى هذه الوظيفة الجمالية، الوظيفة التقديرية؛ أو ما يصفه الناقد الجزائري "عبد الملك مرتاض" بالقراءة الاحترافية المنتجة للنص من مدخل قصدية النص، وتأويلية التلقي، فما المقصود بفعل الكتابة؟، وما المرجعية الإيديولوجية التي يحتكم إليها؟، هل هي ذات وجود قبلي؛ وتقع الافادة منها موقع الحاجة؟، وما المقصود بجمالية الكتابة، وكتابة الكتابة، أو اللغة الواصفة؟.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الأدبية، الوظيفة الجمالية، الإيديولوجي، الجمالي، كتابة الكتابة، اللغة الواصفة.

Abstract

the present research asks a number of questions about the ideological and aesthetic considerations in literary writing, On top of the aesthetic as well as the evaluative functions, or what is labeled as "professional reading" by the Algerian critic "Abdelmalek Mortedh", particularly the intentionality in the literary text and the interpretation of reception. So what does literary production really mean?, And what ideological background does it rely on?, Does it exist before the text fulfilling a particular need?, Also, what do aesthetics, the writing of writing as well as descriptive language mean?.

Key words: Literary writing, aesthetic function, Ideological, aesthetic, writing of writing, descriptive language.

Résumé

Cette étude soulève plusieurs interrogations, concernant l'idéologique et l'esthétique dans l'écriture littéraire, a cette fonction esthétique, s'ajoute une fonction évaluative, ou ce

que le critique algérien "Abdelmalek Mortedh" appelle: lecture professionnelle productive du texte par le biais de l'intentionnalité du texte et de l'herméneutique de la réception, à qui donc est destiné l'acte de l'écriture?, et quelle est la référence idéologique à laquelle on revient a-t-elle une existence antérieure, et quel est son intérêt en cas de besoin?, que signifie l'esthétique de l'écriture, écrire l'écriture ou la langue, descriptive?.

Mots clés: Ecriture littéraire, fonction esthétique, l'idéologique, l'esthétique, écrire l'écriture, langue descriptive.

العرض:

نال الطرح البلاغي نصيبا وافرا من المحاورة في الدرس العربي، في اهتمام منقطع النظير بفعل الكتابة؛ بوصفه وظيفة تعبيرية جمالية تؤديها اللغة، كما أن الوقائع الكتابية متميزة؛ كونها تستمد خصوصيتها من المنظومة اللغوية؛ تبعا لجدلية العلاقة بين المتغير النصي، والقراءة البلاغية التي تحاول استيعابه، في مواجهة المضمرات النصية، ومعالجتها باعتبارها نسقا يمتلك امتداداته البنائية المتميزة، هذا من جهة، كما أن الطابع الوجداني يعدّ علامة فارقة في توجيه عملية التواصل التي يحققها النص الأدبي، انطلاقا من مرسله إلى متلقيه من جهة أخرى.

ذلك أن المتلقي يعيد تشكيل هذا النص انطلاقا من خبراته الأسلوبية، ونموه العاطفي، واعتمادا على أدوات التأويل، والتفكيك، مما يمكنه من تحديد البعد الوظيفي للظاهرة البلاغية في تجليها عبر النص، وفعل الكتابة بوصفه ممارسة جمالية يتسم بالامتداد؛ انطلاقا من اللغة كآلية للتوظيف في التشكيل الإفرادي، والانتظام التركيبي المحكم، والحس النقدي الذي يحايث هذه الآلية في خوض غمار التجريب النصي الجمالي.

وتستمد هذه الممارسة حسها الفني من الأسلوب الذي يضبط ماهيتها الفنية، وخصوصيتها النصية، في اشتغال خاص على بلاغة النسج، يسع آفاق لا حصر لها من الأخيلة، والتصورات، والأسلوب الأدبي غير موصول بمطلق التأليف المنصرف إلى جميع الكتاب بل يتحرى حرية الفن، وأصالة الذوق، وحداثة التخييل في الخروج عن المألوف المتداول، وفي هذا يلتقي "عبد الملك مرتاض" والناقد الفرنسي "جان كوهين" الذي أكد بأن الشاعر ليس كذلك بما يفكر أو يحس، وإنما بما يقول، فكلاهما يجعل اللغة المنسوجة على نحو معلوم شرطا لتحقق مطلب الشعرية.

وفي ضوء تدخل الحداثة الغربية في تشكيل الأطر الدلالية لخطاب النقد، والتصورات المحددة له من مدخلي التنظير والإجراء ارتأينا مقاربة فعل الكتابة من منظور جمالي يحتكم إلى المرجع البلاغي؛ كونه من أكثر المسائل التي جرّبت نقديا، واختبرت نسقيا؛ استجابة لمطلب التفسير المرجعي في مجادلة الموقف الأدبي، وكذا الأنساق المتدخلة في تشكيله، وإذا كانت مكاشفة المحددات الدلالية والتأويلية تتصدر اهتمامات هذا الفعل، فإن مساءلة مرجعياته المستعارة، تكشف عن الجزئيات التي تتدخل في صياغته، وتحيلنا على حدود المسافة بين الأصيل والوافد، وتلامس الروح التي تصدر عنهما؛ مما يفرض عمقا في معاينة الظاهرة، وليس المهم أن نثبت وجود العلائق التي تصل فعل الكتابة بمرجعه اللغوي

المستعار؛ لأنها من المسلمات، وإنما أن نبحث في مسارات توظيفه، والأسلوب الذي يحاور به النص مرجعه، فيحقق فرادته، واختلافه.

في ضوء ذلك تثير هذه الورقة البحثية عدة تساؤلات، فما المقصود بفعل الكتابة؟، وما المرجعية التي يحتكم إليها؟، هل هي ذات وجود قبلي؛ ويقع الاعتراف منها موقع الحاجة؟، وأي حداثة بلاغية نستشف من مقاربة هذا الفعل من منطلق تراثي؟، وما المقصود بكتابة الكتابة، أو اللغة الواصفة؟.

إن الكتابة وجود قائم على الرسم، واستحضار النظام المتفق عليه في الاستعمال ضمن منظومة لغوية بعينها، وفي سياق ذلك يستحضر "مرتاض" مقولة الشاعر الألماني "غوته" (Goethe) "الكتابة ضرب من الصلاة"، في حين يرى أن الكتابة تتجاوز الصلاة ليس إلى الكفر، أو الإيمان، أو الجمال، أو القبح، أو القبح، أو الوجود، أو العدم، بل إلى ذلك جميعا عبر نسق معقد من العناصر المتباعدة، والجزئيات المتناقضة في تخريج خطاب المفارقات، وهذا ما يمنح الكتابة خصوصيتها، وتميزها عبر اللغة التي تأسس هويتها، والوجود المستقل عن جميع أصناف الكتابة الأخرى، وكذا مراتبها.

وقد عالج "مرتاض" فعل الكتابة لحظة الممارسة بأفضل تصوير، وأعمق تمثيل فقال: "يُمسك الكاتب بقلمه، أو يقعُد من حاسوبه مَقْعَدَ العشيق لعشيقته، أو مقعد المتعبّد لعبادته في محرابه: يقتنص الألفاظ اقتناصا، ويلتمس الأفكار التماسا، ويَنشُد المعاني فلا يزال يعالجها، فتراه يُغريها به في شيء كثير من التلطف، والتحسس، ويُراودها عن نفسها؛ لعلّها أن تَقبل به، فتُقبل عليه، ولكن لا بد من أن يقوله، وهو يريد إلا إفضاء باللامعقول، فلا يدري كيف يقدّمه في شكل كلمات متتابعة، تنتظمها سطور متلاحقة، وقد يظل ما يريد قوله في طيّ العدم إذا لم تُوجده الكتابة"[1].

إن الكتابة لمحة من أعماق الذات الكاتبة، تتقمصها الألفاظ، وبذلك أنزل فعل الكتابة منزلة تليق بقداسته، إنه يعتبره واجبا ليس اختيارا حرا، وهو في ذلك يوافق "رولان بارت" في اعتقاده بأن "الكتابة واجب محترم"، فالكاتب دائم الالتزام بقول شيء ما، وأنّ يفرغ من روحه في قالب اللغة، لكن ماذا عن الكتابة، والنص، واللغة أي علاقة؟.

لغة الكتابة "يجب أن تكون منجزا يوجد قبل وجود النص؛ أي قبل كتابته وقذف الحياة الفنية في أجزائه؛ المركب منها، وهي القرافيمات (Les graphèmes)، أو الحروف، والمونيمات (Les monèmes)، أو أدنى الألفاظ دلالة؛ أي الحاملة لوجهين مزدوجين دال ومدلول، ثم الجمل، أو ما يسميه الألسنيون بالسانطاقمات (Les syntagmes)؛ وهذه اللغة تتشابه بالنسبة لقطبي التبليغ معا"[2]، لكن اللغة متمردة، وهي لا تؤدي فروض الطاعة إلا لقلة من الكتاب، في حين أن "النص ثمرة طبيعية لحركة الكتابة، وعطائها اللغوي، وتجليها النسجي"[3]، ذلك أن هناك منظومة كلية تواجه النص، وتكتسب من مدخله "مهمة لغوية بالنسبة للبواعث الدافعة إليها، وسمة جمالية بالنظر إلى الشكل الخارجي للقول، والتأثير الناجم عنه، وجميعها حاضر في النص"[4].

والكتابة لا تكون إلا من موقعي الهدم، والتقويض، وعدم التخلص من الأطر التقليدية للبناء يحول دون ممارسة هذا الفعل عبر تمظهره النصي، بوصفه "جمالية تستمد كيانها من تفاعل اللغة مع اللغة، وملاعبة اللغة اللغة، ورفض اللغة للغة، وذوبان اللغة في اللغة، بل فناء اللغة في اللغة، بل ميلاد اللغة من اللغة ... إنه المستحيل الذي لا ينتجز إلا باللغة،

والمحال الذي لا يسعه إلا حيز اللغة"[5]، لذا فالكتابة في أدق محاورة لها، ليست سوى هدم لكتابة سابقة، وتقديم كتابة مغايرة على أنقاضها، فمنطق التجاوز حقيقة في هذا الفعل، والقول بغير ذلك مجرد وهم.

ومن منطلق أن الكاتب لا يكتب إلا من موقع اللغة؛ كونها مصدرا للفكر الحقيقي الذي لا يتخطاها حتى إلى الذات التي ماتت مع فكرة موت المؤلف يناقش "مرتاض" موقف الغرب من اللغة القاتلة للقيم، وللذات الكاتبة، فهل الكتابة تحمل في ذاتها معايير السلب، أم الإيجاب؟.

إذا كانت اللغة قد أمست حقيقة؛ فلأنها السبيل لاقتناص الصور، وترجمة المشاعر، فاللغة بحكم قوتها لا يسعها تجاوز هذه الذات، وقمع هذه الروح، وإذا كان "ميشال فوكو" قد ألغى وجود هذه الذات بمجرد الكلام، وأنها غير ماثلة إلا عبر اللغة، في تناص يناقض ما ذهب إليه "ديكارت" في مقولته الشهيرة، "أفكر، إذن إني موجود"، فحقيقة التفكير، وجوهر معناه غير ماثلة إلا عبر اللغة[6].

ويشير إلى إشكالية أخرى من منظور السطح، والعمق؛ فهل الكتابة من موقع العمق يقتصر خطابها على التعبير عن الذات الإنسانية في تفاصيلها الشائكة، وأغوارها البعيدة، وتركيبها المعقد؟، وهل بإمكان هذا الخطاب كشف مجهولها، وإدراك ما يستعصي على الإدراك؟، أم أن الكتابة تقع في حدود وصف الماثل عبر السطح؟.

إنه وعي الكتابة الذي يتحدد انطلاقا من إدراك ماهيتها، ودواعيها، وخصوصية ممارستها التي تعتبر من المحطات الأساسية الموجهة لهذا الوعي، غير أنّ هناك من يدّعون إدراك التفاصيل الفاعلة في وعي هذا الفعل دون امتلاك أدنى الحجج إقناعا بشأنه، خارج فكرة أن اللغة غالبا ما تشد كتابها إلى عوالم مترامية الأبعاد، شدا يستعصي على التفسير، "فالكتابة مغامرة، والكتابة اكتشاف للمجهول الذي يظل مجهولا، أو يزداد جهلا بفعل الكتابة، والكتابة بحث عن الجواني الغائر في مجاهل الذات عبر البراني الذي يبدو هو أيضا بعيد المنال شديد المحال لا هو ذاهب، ولا هو آتٍ، ولا هو بَاقٍ، ولا هو فَانٍ"[7].

ومن هنا كانت الكتابة بوصفها ممارسة خلاقة، واشتغالا على الاختلاف والمغايرة؛ "شيء الكاتب؛ هو روعته وسجنه، إنّه عزلته، ولأنّ الأسلوب غير مبال بالمجتمع، وإن كان شفافاً تجاهه، ولأنه مسعى مغلق للشخص، فإنّه لا يكون قط نتاج اختيار، أو تفكير في الأدب، إنّه الجانب الخصوصي في الطقوسي"[8].

ويتساءل "مرتاض" هل الصمت، والفراغ، والجنون، والعدم، والمستحيل كتابة؟، فقد تكون الكتابة ذلك كله؛ كونها في بحث مستمر عن سمتها الخاصة؛ وما يفرض حضورها الأكثر خصوصية؛ لذا "نكتب من الداخل عن الخارج، أو من الخارج عن الداخل، أو نُغرق البراني في الجواني، أو نَلبسُ الممكن بالمستحيل، ...ففي كل هذه الأطوار لا نُنجز شيئا غير العدَم، والتمسك بحبل المستحيل؛ ذلك بأن الكتابة التي تنهض على سحر اللغة التي تقوم على شرود المعاني التي تنهض على البحث عن الحقيقة التي تسرح في المجهول السَّحيق الذي يعوم في العدم، والفناء ليست لدى نهاية الأمر، إلا ممارسة لمستحيل، والتماسا لمجهول، وتكريسا لعدم"[9].

إن الكتابة ممارسة تأويلية، وبين سؤالي الوجود، والعدم في مقابل حقل واسع من الخيارات الكتابية، ومنظومة من المعطيات الأسلوبية لا تقل اتساعا؛ لاشتغالها على ما يمكن أن نسميه بنسقية الحداثة اللغوية، لم يكن فعل الكتابة في توجهه اللساني بمعزل عن تناقضات الطرح الإنساني في معايشته المجهول، والمغيّب.

فعل الكتابة والأسلوب، أيّ علاقة؟:

تفطن العرب قديما إلى البحث في جمالية التخريج الأدبي، وقد آل بهم الأمر إلى أن "سرّ جمالية الخطاب الأدبي مرتبطة بالأسلوب البلاغي لمنتجه، فنجد أنّهم قد ربطوا في نظرتهم إلى الأسلوب بين الدرس النحوي؛ الذي يهتم بدراسة آليات، ومكونات الجملة، وبين توليد ذلك الأسلوب للدّلالة داخل النص، وبذلك نجد أنّ العرب قد تجاوزوا منذ القديم الكثير من الإشكاليات، والقضايا البلاغية، كإشكالية اللفظ، والمعنى ... وغير ذلك"[10].

أما "مرتاض" فيناقش مسألة الأسلوب من زاوية "المظهر الجمالي الذي يمتد إلى اللغة في إفرادها، والكتابة في تركيبها، ليتولاهما بالزينة، والتنميق، والتفريد، والتخصيص"[11]، وفي ضوء ذلك يمكن تمييز بعض مستويات الاشتغال على الكتابة الأدبية؛ متمثلة في الوسائل التعبيرية للكلمات، وما يتصل بها من ترادف، وتضاد، وتصوير بلاغي، وكذلك الإجراء النحوي الذي يُعنى بدراسة أساليب التركيب الجمالية عبر الممارسة اللغوية.

والعناية بالمستوى الصوتي تفتح نافذة أخرى من نوافذ الكتابة؛ "فالأصوات أساس اللغة، واللغة أساس الكلام، والكلام أساس الأسلوب، والأسلوب هو المظهر الخارجي الذي يجعل الكتابة كتابة"[12]، والوصف الأسلوبي الخاص مرهون بمدى التحكم في اللغة عبر كل هذه الأساسات.

هكذا تتحدد الطريقة، وتصاغ الشاكلة، ويكتمل "المنوال الذّي تنسج فيه التراكيب، أو القالب الذي تفرغ فيه، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى الذي هو وظيفة الإعراب، ولا باعتبار إفادته كمال المعنى من خواص التركيب، الذي هو وظيفة البلاغة، والبيان، ولا باعتبار الوزن كما استعمله العرب فيه الذي هو وظيفة العروض"[13].

والأسلوب؛ ضرب من نظم الكلام على شاكلة مخصوصة، يمارسها كاتب مخصوص، يؤسس لمنحاه الأسلوبي الخاص؛ ذلك أنّ "من شأن نسج الكلام نسجا محكما أن يحفظ له خصوصيته التركيبية، ويُعد بذلك مسوغا فنيا في تأتي جماليات الأسلبة وحصولها، فالأبعاد المجازية للكلام توقع الغرابة في نفس المتقبل لتضمنها دلالات خفية تقبل التأويل، وتستوجب التأمل والاستقراء من قبل المتلقي؛ لأنها تحقق له متعتي الإلذاذ والتعجب؛ بفضل ما يمتلكه المنشئ من وسائل أدائية يعمد إلى استخدامها؛ ليستحوذ على قلب السامع"[14].

وهذه الوسائل الأدائية الفاعلة هي التي تعمل على تحقيق المرجعية الإمتاعية على مستوى أفعال الكتابة، وبدرجات متفاوتة تفاوت هذه الوسائل، "وانطلاقا من تمكين وازع إعمال التقييم الحسي والروحي للوظيفة اللغوية الإمتاعية، فقد بات من المنهجي جدا ربط العناصر اللغوية الدقيقة صوتا، ومقطعا، وبنية تلفظية بما يلائمها من القيم الفنية والجمالية، ثم الانتقال من تلك الوظائف البلاغية الدقيقة التي تسامى عليها الدرس البلاغي إلى تفهم الكثير من الظواهر اللغوية المتصلة بالإيقاع"[15].

ويبقى الأسلوب سبيلا مخصوصا في الكتابة الإبداعية قوامه استحضار الكاتب جملة من الكفاءات الإنشائية، والشعرية (Poétique)، واللسانية (Linguistique)[16]؛ وقد تمثّل "مرتاض" مسألة "الشعرية" عبر مدوناته البحثية العديدة؛ خاصة من موقع "تركيزه على لغة النص؛ أي مادته الصوتية والدلالية، لقد خاض فيها شعرا ونثرا، لم يحصرها في الخطاب الشعري فقط، بل يقول إن هناك نصوصا نثرية تتجلى فيها الشعرية بامتياز من خلال كفاءة الكاتب، وقدرته على اختيار الألفاظ المناسبة، وحسن تركيبها في بناء فني جميل يحقق جانبي المعنى، والجمال الفني"[17].

ويسلط "مرتاض" عدسة المكاشفة على نوعية اللغة من مدخل تحليلاته البلاغية؛ ذلك أن "المواد اللفظية العامة التي تشكل البيت كبيت، بعد أن لم يكن إلا كلمات جوفاء في بطون المعاجم، أو في أجواف الإنسان، وهذا الإطار هو الذي يتميز به الشعر الجميل من الشعر السخيف ... والجمال لا يأتي من عنصر واحد، بل من عناصر كثيرة التأمت، وكونت هذه القطعة الجمالية الخالدة"[18].

فالكتابة تمارس بتخصيص فني مع توظيف إجراءات بلاغية في نقل الأفكار، والهواجس، والأحاسيس، وتخريجها تخريجا لغويا ينم عن طاقة، وذوق، وصياغة سليمة، وهذه الخصوصية الفنية ماثلة في سياق تمظهرات الأسلوب؛ بوصفه "الطابع الذي يطبع سطح اللغة المشكلة منها الكتابة"[19]، إنه يحكّم القيم الجمالية، والمعطيات الفنية في ضبط مستويات التعبير اللغوي، وإذا كان الأسلوب يؤدي وظيفة جمالية، فإن اللغة تعمل على تكثيفه؛ لأداء هذه الوظيفة.

فعل الكتابة هل من حدود؟:

يتساءل "مرتاض" بشأن الحدود في الاشتغال على فعل الكتابة؛ فيقول: "اللغز المحيّر الذي قد يظل قائما في سر وجود الكتابة هو كيف يكتب أناس دون آخرين؟، ولِمَ يتفاضل الناس في الكتابة، فيعلو المستوى الفني لبعضهم على بعض، مع أنهم في الأصل يعزون إلى ثقافة واحدة، ولغة واحدة، وحضارة واحدة، وربما إلى زمن واحد في كثير من الأطوار؟، ولِمَ تأبى الكتابة على كاتب يحاول أن يكتب، فلا يكتب؟، ولم تعتاص الأفكار اعتياصا فلا تُقبل؟، ولِمَ تشمُس من قريحته الألفاظ شُموسا فلا تَرِدُ؟، في حين أننا نلفيها تُقبل على آخر طوعا، وهي سخية، فنراها تنهال عليه؟"[20].

إذا كانت الخبرات، والوقائع اللغوية عامة، فإن الكتابة أسلوب خاص يحمل بصمة مبتكرة، وفرادة تؤسسها سمات أكثر خصوصية تتصل بالكاتب، ولا يحتمل ولادة ثانية على يدي الآخر، الذي لا يسعه إلا تقديم قراءة أسلوبية خاصة، تتصل به أكثر من اتصالها بالكتابة المقروءة.

ومساءلة هذا "الخاص" تستدعي فكرة الأدبية لتكون طرفا فاعلا في حوارية تضع فعل الكتابة على مشرحة البوح البلاغي، وتحقيقا لمعطى الأدبية تجاوز "ريفاتير" العلوم التي لا تلامسها بشيء من العمق في ممارسة تحليل أسلوبي لا يقل أدبية عن النص الذي يقاربه، معتقدا أنه التحليل الوحيد الذي يكاشف خصوصية النص الأدبي[21]؛ ذلك أن الخاصية اللسانية تكتسي الخاصية الأسلوبية، وتنتقل بها إلى مستوى الواقعة البلاغية التي يُفترض إدراكها في ضوء العلائق الجدلية القائمة بين النص، وكاتبه.

والأدبية طرح نوعي لا محيد عنه؛ باعتباره "مكمن الحركة الخاصة للأسلوب؛ حيث تمدّه الخاصية الذاتية بقوة دافعة تنبع من العوامل الشخصية التي تدفع الأسلوب في طرق التأليف المميزة، والتي تشكل ما يعرف بالعملية الإبداعية"[22]،

وهكذا تتشكل قيمه الجمالية انطلاقا من الذاتية، والفردانية، التي تعكس إنتاجية أصيلة لدى الكاتب المبدع، وتصنفه بعيدا عن الكتابة المستهلكة، وتتأتى هذه الإنتاجية الخاصة من إدخال عدول مخصوص على النظم، من شأنه إضفاء جمالية من قبيل العدول عن المألوف في الصياغة، والتركيب، وهي أهم سمة كونها تخرج بفعل الكتابة عن أصناف الكتابات العادية إلى مصاف الأدبية؛ هذه السمة تنتقل به أيضا من مجال الإفادة، والإبلاغ إلى مجال التأثير، والإمتاع.

لقد شغلت فكرة العدول، أو الانزياح الأسلوبي دارسي الوقائع الأسلوبية في الطرح الحداثي الغربي للدرس النصي، وفي ضوئها اتسع مجال التحليل البلاغي بمفهومه الحديث؛ حيث كانت منطلقا لـ "جان كوهين" في تحديده مفهوم الأسلوبية؛ حين اعتبرها "علم الانزياحات اللغوية"[23].

فالانزياح في الكتابة ممارسة شعرية، بل يمكن اعتباره من "أبرز ملامح الحداثة الشعرية؛ إذ يعتبر من المفاهيم الأساسية لمقاربة الخطاب الشعري، باعتباره خطابا نوعيا مميزا"[24]؛ بامتلاكه وظائف جمالية، وفنية متفردة، تنحرف به عن الأطر المتداولة في كتابة اللغة العادية، وهكذا يصبح أسلوب الشاعر انزياحا عن المعيار اللغوي، لذا كلما انحرف مؤشر الانزياح إلى الدرجة الصفر، كلما انحدرنا أكثر من مستوى اللغة الشعرية باتجاه اللغة العادية أثناء الكتابة.

والفهم الصحيح للغة الشعرية عبر خرجاتها الانزياحية يترتب عنه فهم أوسع لإسقاطات الحداثة على الكتابة النصية؛ ذلك أن هذا البعد يفتك جمالياته، وبعده الوظيفي أثناء العملية التواصلية، بتعميق الأثر، ودفع حركة التأويل لدى المتلقي.

إن وجود لغة معيارية في مقابل لغة شعرية، يمنح العدول شرعية الحضور والممارسة؛ عبر تجلياته المختلفة صوتا، ونحوا، ودلالة، وبلاغة، "إلا أنها –أي هذه الانحرافات– لا تشكل منهجا، وطريقا ثابتا يمكن من خلاله رسم صورة معينة، يتحقق من خلالها جمال التعبير، وفنية الأداء"[25]، فلا تحتكم هذه الفنية إلى مرجعية محددة، وإن افترضنا ذلك "لابد أن يكون النظام القائم في حالة ما مؤقتا؛ حيث لا يلبث أن يتغيّر إلى وضع آخر، إلا أنّ جميع القيم تتوقف على عرف ثابت مسبق"[26].

ولا شك أن هذا العرف هو الأصل في استعمال اللغة (المعيار)، في مقابل اللغة الشعرية[27]، فالإجراء اللغوي محكوم بجملة من العلاقات على مستوى الرسائل الكتابية، التي من شأنها ربط الاتصال بين وعي الكاتب، ووعي القارئ في سياق الوظائف اللغوية التواصلية المشتركة بينهما؛ لاشتراكهما في المرجعية اللغوية.

الكتابة والقراءة، أي حدود؟:

عالج "مرتاض" هذه القضية مكاشفا الحدود الممكنة، بين فعلي الكتابة، والقراءة، معرّجا على إشكالية الأسبقية بينهما من حيث الممارسة؛ حيث قال: "القراءة في تمثلنا كتابة، أو ضرب من الكتابة على الأقل، فكأن الكتابة، والقراءة وجهان اثنان لعملة واحدة؛ ذلك بأن الكتابة في بعض حقيقتها ليست إلا قراءة أيضا، فكأن القراءة مفتاح المعرفة الأول؛ فأن تكتب، فإنما أنت تعبّر عمّا تقرأ في ضميرك، وتترجم عمّا في جَنانك، وتحوّل حُمُولة القريحة غير المرئيّة إلى مشحونات من السّمات مرقونة في شكل أسطار ممتدة على قرطاس تحوّلها إلى سمات مرئية، فسمة الكتابة ليست إلا مُمَاثلا، أو أيقونة (Icône)؛ بحيث هي في حقيقتها سمة حاضرة تجسّد سمة غائبة فليست السّمة المرئيّة (الكتابة)، إلا سمة مخفيّة (قراءة

الكتابة الأولى الضّمنيّة الكامنة في القريحة)"[28]، ففعل الكتابة متزامن وفعل القراءة، غير أن وجود الفعل الثاني سابق بالنسبة لوجود الفعل الأول، المستقر في الذاكرة اللغوية للكاتب، التي تشتغل باستمرار؛ لتكون الكتابة قراءة ما بشكل مخصوص لطرح ما.

ويتساءل هذا الناقد بشأن التمييز بين الكتابتين الإبداعية الخالصة، والتحليلية التي تنتج، وتمارس حولها على سبيل النقد، والوصف، ويقر بأن الكتابة التحليلية؛ "ليست نقدا تقليديا خالصا، ولا نقدا جديدا أيضا خالصا، كما أنها ليست إبداعا بالمفهوم الشائع خالصا، ولكنها تقع بين كل ذلك سبيلا، فهي بكل بساطة قراءة، أو تقترب من المفهوم الجديد لهذه القراءة"[29].

ومن موقع هذا الفعل المزدوج الكتابة/القراءة؛ بوصفه المجال الأول للممارسة النقدية في صيغتيها التنظيرية، والإجرائية يتساءل أيضا عن طبيعة الكتابة الممارسة منذ خمسة وعشرين قرنا من تاريخ المعرفة الأدبية الإنسانية، وعما يمكن أن يُقال في شأنها، وعن الدوافع التي تحمل الكتاب على تدبيج الكلام، والتعاليق حولها، أو ما يسمى في لغة الخطاب الحداثي بالكتابة الواصفة[30]، في حين يقترح "مرتاض" مصطلحي كتابة الكتابة، أو لغة اللغة (Métalangage)، للدلالة على المعنى ذاته.

إن القراءة الاحترافية ناتجة خصوصا عن نص أدبي مكتوب، وهي تفضي إلى نص مبدع مكتوب عبر إجراء تأويلي؛ إنها الكتابة في ضوء الكتابة؛ "ينبثق السعي إلى استشفاف القيم البلاغية الأكثر خفاء من معطى نراه حقيقا، لا لشيء إلا لكونه الأكثر حضورا في النشاط الدلالي للوظيفة الفنية للغة الأدبية؛ نعني بهذا القول أن المتلقي القارئ يستعين خلال بذله أسباب تفهم الخطاب باستنهاض الخفي المعمى من كل إمتاع أدبيّ"[31].

والمعول عليه إتقان القول في فن البلاغة، بوصفه مرتكزا اللغة، وما علومها من نحو، وصرف، ومعجم، ودلالة إلا ذات أصول بلاغية[32]، وأنّ تلقي الكتابة هو الآخر من مراتب البلاغة؛ ذلك أن فعلي الكتابة، والتلقي في تلازم بما يوفرانه من أسباب؛ لفهم الرسالة التواصلية.

فجماليات الكتابة الأدبية مرهونة بطرفي عملية التواصل؛ ذلك أن البلاغة في تاريخ الآداب الإنسانية عموما إنما أنتجها التواصل المتكافئ بين الإرسال، والتلقي[33]؛ فعليهما مدار التأثيرات التي تثيرها الرسالة اللغوية، في سياق النتاج الفني لعملية الإبلاغ التي تحمل وعي القارئ على إدراك مخصوص للنتاج البلاغي عبر الكتابة، كما أراد له الكاتب، الذي يتحكم إلى حد كبير في توجيهه، فالكاتب بمجرد انتهاء فعل الكتابة يشكل منجزا يضاف إلى المنجزات الأخرى (كتابات نصية) في عموميات القانون اللغوي، في حين يتميز كل نتاج بسماته الأسلوبية، محاولا خلق نموذجه الخاص في ضوء عدد من العلاقات المرجعية المتصلة بهذا القانون؛ لكي يكون في مستوى بلاغة الحدث الجمالي.

فالبلاغة تكسب الخطاب شرعية في مقام التواصل الجمالي عبر تمظهرات النسيج المبدع؛ لذا لا مجال للاستغناء عن اللمسات الجليلة التي تضفيها في هذا السياق، فهي ضرورية ضرورة الوظيفة التركيبية التي يؤديها النحو في مستوى الألفاظ في تشكيل المعاني، وضبط المباني.

إن دراسة فعل الكتابة من المدخل البلاغي لا تقتصر على اتخاذ النص مجالا للبحث فيه، وإنما تتجاوزه إلى المتلقي بحكم الدور الذي يؤديه في سياق الفعل التواصلي؛ إذ "يميّز بين الخواص الأسلوبية، ويدركها، ويكشف انحرافها، وبروزها عن طريق ما تحدثه من أثر، وما تقوم به من وظيفة، وحينئذ يتجلى مفهوم القارئ النموذجي الذي قدّمه "ريفاتير" لكي يصبح هو محور التعرّف على الخواص الأسلوبية، وتصبح الاختبارات المتعلقة به، والتحليلات المرتبطة بردود فعله هي منطقة تحديد المعالم الأسلوبية، وإخضاعها للتحليل والتفسير"[34].

والمتلقي المعني بذلك يتمتع بالكفاءة اللازمة التي تنتقل به من مدرج عدم الاكتفاء بالاستمتاع بما هو انحراف عن المعيار، إلى مدرج مكاشفة السمات الفاصلة بين المعيار، وخرقه، وكذا الواصلة بينهما في سياق ممارسة جمالية لفعل القراءة في مقابل فعل كتابة لا يقل جمالية.

وإذا كانت الأسلوبية تُعنى بذلك التحول الذي ينتقل بالحدث البلاغي إلى حدث جمالي تأثيري لدى هذا النوع من المتلقين؛ كونه من منظور "ريفاتير" "المدخل الأنسب لفهم طبيعة الأسلوب فهما صحيحا، كما اقترح مصطلح القارئ العمدة (Architecture) الذي يختلف عن القارئ العادي، ويتميز عنه بكونه يملك القدرة على الاستجابة لكل المثيرات الأسلوبية مجتمعة في النص، متبيّنا أكثر الصور الأسلوبية تكرارا، فيتلمس الطبيعة الأسلوبية المميزة للنص الذي يتلقاه"[35].

وقد حفل التراث البلاغي بهذا النوع من القراء؛ حيث أشار "الباقلاني" إلى أنه مثلما يتعرّف المرء على خط صاحبه من بين عدد من الخطوط، يتسنى للقارئ البصير بالشعر، والنثر، التعرّف على أسلوب صاحبه؛ ذلك أنّ لكل كاتب طريقته الخاصة في الكتابة؛ يُعرف بها، وتنسب إليه[36].

أما تلقي النص في الدرس الحديث فمن منظور اشتماله الضمني على تحليل جمالياته، "وبين الذاكرة، وممارسة اللغة يقف القارئ أبصر من الشاعر بشعره... فيملأ الفراغات، ويعيد بناء السياق، ويتعرّف على قصدية النص"[37]، وبذلك يشترك كل من الكاتب، والقارئ في فعل الكتابة، غير أنّ النص لا يخضع لقصدية كاتبه، ولا لتوقعات قارئه، وإنما هو تركيبة معقدة تخضع بالدرجة الأولى لجملة من التفاعلات الفكرية، واللغوية التي تشملها[38]، بل قد تتجاوزها؛ لتسير في ركاب قصدية اللغة التي تتقدم جميع القصديات الممكنة[39].

إن الحدود الفاصلة بين الكتابة، والقراءة تكاد تكون وهمية افتراضية؛ شريطة الكفاءة اللازمة التي تنتقل بالكاتب القارئ من مدرج عدم الاكتفاء بالاستمتاع بما هو انحراف عن المعيار، إلى مدرج مكاشفة السمات الفاصلة بين المعيار، وخرقه، وكذا الواصلة بينهما في سياق ممارسة جمالية لفعل القراءة في مقابل فعل كتابة لا يقل جمالية.

الكتابة من موقع اللغة الواصفة:

يتحدد خطاب اللغة الواصفة انطلاقا من موقع كتابة الكتابة؛ فاللغة الواصفة تكاشف بناء الدلالة من منطلق إدراك الكاتب بأنه "يُبنين عبر أثره رسالة، لا يجهل أنّه يعمل من أجل متلق، إنّه يدرك أن المتلقي يؤول الأثر/الرسالة، مستغلا كل الغموضات، ولكنّه يشعر أنّه غير مسؤول عن هذه السلسلة التواصلية"[40]، فالكتابة تعالج شكل المحتوى على سبيل كتابة واصفة تقارب منجزا فنيا في البعد الاستعمالي للغة.

وقد استهل "مرتاض" رؤيته الحداثية في النقد من مدخل المجال الواسع لهذه اللغة؛ "لأنها بالإضافة إلى اتخاذها من اللغة المعجمية مادة خام، تلجأ إلى تحويرها، وجعلها أكثر فاعلية؛ بإضفاء الناقد، أو مستعمل هذه اللغة لمسته الخاصة، فإنها مجال للانفتاح على مختلف الدلالات، وبهذا فاللغة الواصفة تقوم بعملية وصف للغة الأولى في حقيقة الأمر، وفق نظرة كل ناقد؛ هي حديث اللغة عن اللغة مع تدخل اللمسة الذاتية لكل كاتب لا يمكن أن تُنجز بعيدا عن بنية فنية معينة"[41].

وقد تجاوزت لغة "مرتاض" الواصفة مقولة السياق، وما ظهر في فلكها من تيارات نقدية، ولا أدل على ذلك من قوله: "فلا بيئة، ولا زمان، ولا مؤثرات، ولا هم يحزنون، وإنما هو نص مبدع نقرؤه، فهو الذي يعنينا، وهو الذي ندرسه، ونحلله بالوسائل العلمية، أو الوسائل الأقرب ما تكون إلى العلم"[42].

لقد عاب على القراءات السياقية تهميشها للنص، فالنقد ليس ممارسة محكومة بالاعتباطية، ولا حقلا لتوظيف مصطلحات جاهزة، وإنما هو إجراء مقنن؛ قوامه فهم المنجزات الأدبية فهما محايدا، بإقصاء كل ما هو خارج عنها، والاهتمام بها وحدها، فلا مجتمع، ولا تاريخ، ولا إنسان؛ لأن التعمق في مقاربة تفاصيل كهذه يجعلنا أكثر بعدا عن الكتابة موضوع الدرس النقدي في الأصل.

وظهور هذا التوجه إنما تأتى استجابة لمتطلبات المنطق العلمي في الدراسة والتحليل، لذا تم الاشتغال على ضرورة "إبراز العلاقة المتبادلة بين ذهن الناقد من جهة، وبين هذا المنطق من جهة أخرى؛ نظرا لأن المفهوم، أو المصطلح البنوي قد ظهر في مجال الفكر النقدي؛ لمحاولة تحرير لغة النقد من طبيعتها الكيفية، والمذهبية، وجعلها لغة قريبة من لغة العلم الكمية"[43]؛ بمعنى الانتقال بالخطاب النقدي من لغة النسبية، ومن موقع السياقية إلى لغة العلم المضبوطة من موقع النسقية.

لقد افتك التصور البلاغي هويته؛ كرؤية منهجية عميقة الطرح في تفاعلها مع مفهوم البنية، كما تميز بكونه نقد "داخلي يقارب النصوص مقاربة آنية محايثة؛ تتمثل النص بنية لغوية متعالقة، ووجودا كليا قائما بذاته، مستقلا عن غيره"[44]، وبهذا التصور الجديد في تاريخ الممارسة النقدية أخذت مقاربات الأعمال الأدبية طابع الدراسة المحايثة، من زاوية أن اللغة نسق من العلامات، تتحدد معرفتها انطلاقا من نظامها الخاص الذي أنتجت في كنفه.

واقتران البلاغة بمصطلح المحايثة؛ إنما للدلالة على الاهتمام بفعل الكتابة من حيث هو ذاته، وفي ذاته؛ أي تفسير الأدب من منظور القوانين التي تحكمه من الداخل، وتحدد طبيعة نسقه، وتفكيك عناصر بناه؛ إنما فرضه مطلب الكشف عن أسرار التفاعل المتحقق بين الأجزاء المشكلة لهذا النسق، أو النظام بغض النظر عن طبيعته، ومراجعة مختلف الوظائف التي تتحكم في توجيهه؛ أي أن فهم الكل لا يتأتى إلا بالفهم الموضوعي للجزء.

لهذا نلمح في هذا المشهد لحظتين؛ "لحظة "الهدم"؛ وهي عملية تقنية بالغة الخطورة في سبر المكونات، ولحظة "البناء" تتسم بالإبداعية؛ لأنها تقتصر على العناصر الدالة على حقيقة الموضوع، فتشكل "قابليات الفهم"؛ أي "الشيء + صورة ذهنية"، فتقضي من خلالها على الانطباع، بارتباطها بالتقنية في كلا اللحظتين، واستبعاد العناصر المشوشة، التي يمليها الموضوع من خلال سياقاته المختلفة"[45].

وبتعدد التصورات، واختلافها "بين بنيوية "علم اللسانيات" بدءً من "سوسير"، وبنيوية "ليفي شتراوس" الأنثروبولوجية، وبنيوية "ماركس"، و"جولدمان" الاجتماعية، وبنيوية "فوكو" الفلسفية، وبنيوية الشكلانيين من "جيوم" إلى "ياكبسون" تاهت مقادير التصور"[46].

ومصطلح "الشكلية"، للإحالة على "نزعة ترمي إلى تغليب الشكل، والقيم الجمالية على ما في العمل الأدبي من فكرة، أو خيال، أو شعور، وجاء النقاد المحدثون فالتقطوا هذه المفاهيم للشكل؛ باعتباره كيفية في إنتاج المضمون، وليس مجرد بناء له"[47].

فالشكل حقيقة النص، وجوهر معناه، ولا تتحقق فاعلية هذا الأخير إلا بتأويل الوظائف النسقية التي يؤديها الشكل اللغوي؛ لكونها تتحكم بطريقة ما في توجيه هذا المعنى، بمعزل عن كل السياقات الخارجة عن نسق هذا الشكل.

لقد مدّ "مرتاض" جسورا للتواصل والتراث البلاغي في هذا المقام؛ متمثلا ما جادت به القرائح العربية من توقيعات بلاغية، وتخريجات فنية وجمالية في العديد من التآليف، خاصة "البيان والتبيين" للجاحظ، و"الخصائص" لـ "ابن جني"، و"أسرار البلاغة"، و"دلائل الإعجاز" لـ "عبد القاهر الجرجاني".

وفي رؤيته المغايرة للتراث ذهب "مرتاض" إلى القول بشكلانية "ابن سلام" في كتابه "طبقات فحول الشعراء"؛ لاهتمامه بالشكل أكثر من المضمون، وبفنية النص، وعبقرية النسج، مستعينا في معاينته بالاختيارات النصية[48]، وكذا شكلانية "ابن قتيبة" في إسقاطه لعامل السبق التاريخي، والاحتكام في مطارحة النص إلى معيار الجودة، في انطلاق من النص الشعري منه وإليه، دون النظر إلى كاتبه[49].

وفي ضوء المقاربات النصانية الحديثة عمد "مرتاض" إلى تمثّل أدوات اللغة الواصفة، واستحضار إجراءاتها، متخذا إياها مرتكزا في اشتغاله النقدي على المتون الأدبية، وقد أسست دراساته الأرضية للنقد النسقي في الجزائر، ومنها تلك التي حملت عنوان (الخصائص الشكلية للشعر الجزائري الحديث) خلال الفترة (1920 – 1954)، الصادرة سنة (1981)، وقد استثمرها في تقصي المستويات الدلالية، والصوتية، والمعجمية، والفنية في الخطاب الشعري الجزائري، اعتمادا على تقنية الإحصاء في رصد عدد معتبر من القصائد، مطعما ذلك بطرح أسلوبي، وبعض المعطيات التاريخية[50].

ومن النقاط التي اشتركت فيها هذه المدونات اشتغالها على متون مجهولة المؤلف كالألغاز، والأمثال، وهما حجرا الأساس في الموروث الشعبي الذي وظّفه "الطاهر وطار" في روايته اللاز، للتخلص مبدئيا من أي تأثير محتمل لمرجعية الكاتب في النص؛ أي هناك تغييب متعمد لسلطة المؤلف، وهي من الأفكار الأساسية التي ارتكز عليها التفكير البنوي في النقد الغربي، كما أن "مرتاض" في ضوء هذه المقاربات كان منظرا، وإجرائيا في الآن ذاته، وجميل أن يحفل نصه النقدي بهاتين الممارستين، لما تؤديانه من دور في اكتمال المشهد النقدي.

وفي دراسات "مرتاض" للموروث الشعبي نجده يفصل أحيانا بين شكل النص ومضمونه، وهذا ما ترفضه البنوية الشكلية جملة، وتفصيلا، على أساس أن النص ظاهرة شكلية استقلت تماما عن أي مضمون، وأن فرادته مرهونة ببروز شكله، كما نسجل دعوة إلى الطرح النسقي في مقابل تهميش تام للطرح السياقي على مستوى التنظير، في حين يعجز عن التخلص من هذا الأخير على مستوى الإجراء، حيث يتخلى عن وصفية المقاربة الشكلية، ويُعنى بمعيارية المقاربة السياقية.

وكل هذه الهنات لا تعكس قصورا في تمثله الخطاب النقدي البنوي بمفاهيمه، وإجراءاته المتعددة، بقدر ما تعكس قصورا على مستوى الرؤية النسقية في انفصالها عن السياق، الأمر الذي جعلها عاجزة عن اقتحام عالم النص، لذا واستجابة لمطلب القراءة النصية المتكاملة وجدنا لديه توظيفا لثنائية (النسق – السياق)؛ خضوعا لسلطة النص، لا لسلطة المنهج.

ووفق التصور ذاته قام بمعالجة (القصة الجزائرية المعاصرة)، من حيث المضمون، والشخصية، والحيز، والمعجم الفني[51]، و"تبرز فعالية المناهج الألسنية الجديدة في القسمين الثاني، والثالث، المتعلقين بدراسة الشخصية، والحيز، والمعجم الفني، إلاّ أنه يعود ليناهض جوهر هذه المناهج – من جهة ثانية – حيث يعرض لبعض "الهنات الألسنية" لدى بعض الكتاب، بما ينافي وصفية المناهج النصية"[52]، وهكذا يغيب الإجراء البنوي إلا في حدود رصد الأشكال الفنية، من وحدات ألسنية في ضوء معطيات اللغة.

أما في دراسته (النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟)[53]، فالتزم حدود النص التزاما بنويا، لم ينحرف عنه، كما أفرد قسما منها لمعالجة تقنيات النص الأدبي، مناقشا مسائل تتصل بطبيعة التحليلات النصية الأدبية، متمثلا معظم رؤاه النظرية من اجتهادت كبار أعلام البنوية الغربية، مشيرا إلى جملة من المرتكزات الإيديولوجية التي لابد منها في المقاربة النقدية، ومن ذلك استحالة ضبط هذه الأخيرة بقواعد جامدة، فاعتماد الرؤية المنهجية ذاتها من قبل أكثر من دارس لا يؤدي بالضرورة إلى النتائج ذاتها، وهذا ما يثير إشكالية جادة على مستوى التلقي، والتأويل، وما يفرضانه من حوار مع النص يعكس تفاوتا في الرؤية الذاتية، في التعامل مع المتخيل النصي أكثر من غيره، بل قد يتسع المعطى النصي لأكثر من طرح نقدي؛ بحكم ما يحمله من زخم فكري، يفتح آفاق واسعة للتأويل، والتحديد الدلالي، ويجعل الناقد الواحد أمام خيارات متعددة، تضطره إلى انتقاء زاوية محددة يلج النص في ضوئها.

وفي دراسته نصا لـ "أبي حيان التوحيدي" طعّم تجريبه البنوي بمقترحات النقد المعاصر، في تعامله مع البنى النصية[54]، وتشريحه لها إلى بنى إفرادية؛ (الأسماء والأفعال)، وبنى تركيبية (الجمل)، معتمدا تقنية الإحصاء؛ حيث ظهر التزامه البنوي بشكل واضح، وفي دراسته لتمظهرات الزمن في هذا النص ترفع عن الزمن النحوي، متجاوزا إياه إلى استنتاج دلالات زمنية أعم، تجسدت في الأسماء، والأشياء الدالة عليه، والواصفة لأحواله.

وإن كانت الدراسات البنوية قد حصرت تجليات الزمن في النصوص السردية، مركزة على تحليل ماهية التداخل بين زمني القص، والخطاب، فإن "مرتاض" قد استنتج حضورا زمنيا حتى في النصوص الشعرية، وهو ما أطلق عليه مصطلح "الزمن الشعري"، وبالمثل انفرد في تحديده لملامح الفضاء بإطلاقه مصطلح "الحيز"، ثم انتقل إلى دراسة التراكيب الصوتية من منظور جمالي، كما تطرق إلى مناقشة انتظام وحداتها، وتحديد سماتها الأسلوبية.

مفيدا من معطيات الطرح البلاغي، وإجراءاته، ونتائجه في الإجابة على مختلف تساؤلاته المنهجية، الأكثر غوصا في جماليات النص، بلغته الأدبية الكثيفة، بمستوياتها المعقدة، وتم استثمار ذلك في مستوى إجراءات التحليل التي تبنتها جمالية التلقي في تعاملها مع النص الأدبي، وفي صياغة خطاب نقدي خلاق في مقاربته جماليات النصوص التي تتحرك في فلك السمات الأسلوبية.

ويظهر أن مقاربة كهذه قد افتكت لذاتها هوية المنهج بما فيها من تحليل، ووصف، وإحصاء، إلا أن هذه التقنية الأخيرة قد حملت الناقد على اقتطاع البنى الإفرادية من نسقها اللغوي في النص، وإدراجها ضمن جداول، مما أفقدها دلالاتها المكتسبة في سياق النظم.

هكذا قدّم لنا "مرتاض" نصا نقديا فريدا من حيث المحتوى، آخذا في الاعتبار ما جاء في ثنايا منجزات "رولان بارت"، و"جان كوهين"، وغيرهما، وما جادت به قرائح العرب في النقد الأدبي قديمه، وحديثه، متعمدا فكرة اللقاء بين الحداثة، والتراث في صياغة تجربته النقدية، كما أحالنا في دراسته لنص "أبي حيان" على إمكانية مقاربة نص تراثي بمنظور حداثي؛ دلالة على أن أدبية النص تتخطى المرحلية، ويجب أن يكون النقد في مستوى هذا التحدي، واستجابة لهذا المطلب ولج الناقد مقاربة البنى النصية "معززا بثقافة ألسنية معتبرة، طارحا جملة من الأسئلة التي غالبا ما تتصبّ حول "المتغيرات الأسلوبية" في النص"[55].

أما عن مظان النزوع البلاغي فقد تأتى لمرتاض الإلمام بها، "والذي يعاين الأسرار المنهجية، والإبداعية المتضمنة تفكير الجاحظ البلاغي سيقف على حقيقة التوافق النسقي بينه، وبين تفكير عبد الملك مرتاض البلاغي، يشاكله، ويدانيه في تتلمذ ملؤه الإخلاص"[56].

إنه الإيمان بسلطة النص، وفي سبيله كانت مقاربات "مرتاض" تتعدى الرؤية المنهجية الواحدة؛ لاستيعاب أكبر قدر ممكن من هذه السلطة؛ أي حاول تقديم نص نقدي في مستوى النص الأدبي الذي يقاربه؛ لذا أظهر تنوعا في الطرح راح يعكس نسقا معينا في تفكيره النقدي، ولا أدل على ذلك من قوله: "كما أن النص الحداثي الذي قد يقوم على آخر تقليعة تقنية في الكتابة، لا يشفع له ذلك وحده في دراسة تنهض من حوله غير ذات مسعى حداثي، ولا متخذة أدوات ملائمة لها، من حيث تقنياتها، وتشكيلاتها، وتوتراتها، فتظل نصا مغلقا، وحقلا بورا"[57].

وفي حدود ما تطرقنا إليه من نماذج يمكن اعتبار خطاب "مرتاض" النقدي، خطاب مفارقات؛ حيث نسجل حضورا للعديد من الثنائيات؛ نحو السياق والنسق، اللانسونية والألسنية، الحداثة والتراث، التمثل والتجاوز، الأصيل والوافد، وبذلك منح تجريبه روحا مختلفة ترفّع بها عن المنهج إلى اللامنهج؛ كونه اصطدم بمحدودية الطاقات القرائية للمناهج النقدية، بغض النظر عن مرجعياتها، وإجراءاتها، في حين يملك النص كل الحق في فرض الرؤية النقدية التي تصلح للتعامل معه، ولا عيب في اشتمال هذه الرؤية على أكثر من طرح منهجي، بوجود مبرر لذلك، يتمثل في كون النص ليس معطا واحدا في المستويين اللغوي، والإيديولوجي، مما يفرض في مقاربته خرجات منهجية متعددة.

فالنص عالم استقل بذاته، والقراءة التي تشتغل عليه هي التي تحدث فارقا بأن ترتفع به أو العكس، تبعا لطبيعة التقنيات الخاصة بهذه القراءة أو تلك، وما قد يفتحه هذا النص من آفاق للشرح، والتفسير، لذا حاول "مرتاض" وهو بصدد القراءة النقدية التخلص من سلطة الواقع بمرجعياتها المختلفة، التي طالما خضعت لها الذهنية العربية في تلقيها النص الأدبي.

النتائج:

فعل الكتابة في بعده الوظيفي يرتكز على الوظيفة الشعرية الإبلاغية، ولا يمكنه الاشتغال بعيدا عن فعاليات الممارسة اللغوية، دون أن يلجأ إلى الأسلوب المتجدد، الذي يعمل على توجيه أثره الجمالي، ونجاح هذا الفعل مرهون بالخلفية التي يتبناها الكاتب؛ من ثقافة لغوية، وأدبية واسعة.

تفرد "عبد الملك مرتاض" في لغته الواصفة بطرحه المتميز في استحضار التراث البلاغي، وممارسته من منظور حداثي، وفق رؤية تساير العصر، وتنحت من روحه، ومن تجليات هذا المنجز، مكاشفته مفهوم الأسلوب الخاص، وهو ما ذهب إليه "الجاحظ" في طرقه باب بناء الجمل من حيث طولها، وقصرها، والكلف ببعض الأسماء، والأفعال، ومعالجة المعاني المطروحة في الطريق، فالشأن في إقامة الوزن، واقتناص اللفظ، وسهولة المخرج، وصحة الطبع، وجودة السبك في التماس الأفكار، والتلطف، والمراودة في التكرار، والخيال الخالص، وجمالية الإنشاء، والشعرية الرفيعة، وإجلاء المعطى الفلسفي للعملية الإبداعية، وتمفصلات النص من حيث التركيب، ويضاف إلى هذه الوظيفة الجمالية، الوظيفة التقديرية؛ أو ما يصفه "مرتاض" بالقراءة الاحترافية التي يتم إنتاج النص على أنقاضها، فضلا عن القراءة التأصيلية، والقراءة الإجرائية التي تحيلنا على مفهوم "معنى المعنى" الذي اصطنعه "عبد القاهر الجرجاني"، وعرف في خطاب الحداثة بمصطلح نقد النقد.

استطاعت اللغة الواصفة لدى "مرتاض" تسجيل حضور ينم عن كفاءة، وطاقة قرائية بإمكانها تقديم المزيد؛ بحكم أفكارها الاستفزازية، والأصيلة غير المتداولة، وانفتاح أفق اقترابها المنهجي على مقولات الحداثة النقدية الغربية، من مدخلي المعالجة المنهجية، والمصطلحية، في حدود استجابة المتون الأدبية، ويعدّ امتلاك منهج أمرا رائعا، لكن الأروع منه الترفع عنه متى اقتضت الضرورة النصية ذلك.

إذا كانت الذهنية العربية تخضع لسلطة الواقع في تلقيها للأدب، وتعاني صراعا بين العتاقة، والحداثة، راح يشغلها، فإن "مرتاض" قد تأتى له الجمع بينهما؛ فلم يكتف بقراءة التراث فحسب بل مارسه بأفكار أصيلة غير متداولة في ساحة الاختصاص؛ لتطعيمه إياها بالفكر اللغوي الحداثي.

مسرد الهوامش:

[1]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد – متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 7.

[2]– عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ محاضرات ألقيت على طلاب الماجستير في الأدب العربي للسنة الجامعية 1980 – 1981، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 22.

[3]– عبد الملك مرتاض، الكتابة من موقع العدم مساءلات حول نظرية الكتابة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، (د.ت.ط)، ص 24.

[4] – حبيب مونسي، نقد النقد المنجز العربي في النقد الأدبي – دراسة في المناهج، منشورات دار الأديب، وهران، 2007، ص 204.

[5]– عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، ط1، دار هومة، الجزائر، 2010، ص 5.

[6]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 9 – 10.

[7]- المصدر نفسه، ص 11.

[8] - رولان بارت، الدرجة الصفر للكتابة، تر: محمد برادة، ط3، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الرباط، المغرب، (د.ت.ط)، ص 35.

[9]- عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 12.

[10]- تسعديت حماي، الاختلاف في النقد المغاربي المعاصر (حميد لحمداني عبد الملك مرتاض عبد السلام المسدي أنموذجا)، إشراف د. بعيو نورة، تخصص اللغة والأدب العربي، فرع النظرية الأدبية المعاصرة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2013، ص 31.

[11]- عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 161.

[12]- عبد الملك مرتاض، الكتابة من موقع العدم، ص 95.

[13] - ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2002، ص 589.

[14]- طاطة بن قرماز، جماليات الأسلبة في التفكير النقدي عند عبد الملك مرتاض، مجلة اللغة والاتصال، مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، ع 16، جويلية 2014، ص 97 – 98.

[15]- العربي عمّيش، مبدأي الخفة والثقل في نظرية البلاغة العربية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع11، جانفي 2014، ص 29.

[16]- عبد الملك مرتاض، الألغاز الشعبية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 157.

[17]- رشيدة غانم، اللغة الواصفة في نقد عبد الملك مرتاض، إشراف د. مصطفى درواش، ماجستير تخصص اللغة والأدب العربي، فرع بلاغة وخطاب، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011 – 2012، ص 43.

[18]- عبد الملك مرتاض، القصة في الأدب العربي القديم، ط1، دار مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، 1968، ص 83 – 84.

[19]- عبد الملك مرتاض، الكتابة من موقع العدم، ص 102.

[20]- عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد – متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها، ص 6 – 7.

[21] - محمد الهادي الطرابلسي، بحوث في النص الأدبي، ط1، الدار العربية للكتاب، تونس، 1988، ص 15 – 16.

[22] - شوقي علي الزهرة، الأسلوب بين عبد القاهر وجون ميري – دراسة مقارنة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 1996، ص 69.

[23] - جان كوهين، بنية اللغة الشعرية، تر. محمد لمولي ومحمد الغمري، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص 16.

[24] - رحو زهرة، مفهوم الانزياح لدى جون كوهين، مجلة القلم، ع27، جامعة السانية، وهران، الجزائر، يناير 2013، ص 380.

[25] - مختار عطية، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2005، ص 65.

[26] - صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الشروق، 1998، ص 24.

[27] - مختار عطية، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية، ص 56 – 57.

[28]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 5.

[29]– عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة – تأسيس للنظرية العامة للقراءة الأدبية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، (د.ت.ط)، ص 43 – 44.

[30]– الحداثة صفة في الطرح، والحديث انصراف إلى الدلالة على المعطى الزمني.

[31]– العربي عميش، مبدأي الخفة والثقل في نظرية البلاغة العربية، ص 31.

[32]– ينظر: العربي عميش، روح التجاوز في تفكير عبد الملك مرتاض البلاغي، مجلة اللغة والاتصال، مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، ع16، جويلية 2014، ص 12.

[33]– ينظر: عبد الملك مرتاض، نظرية البلاغة، متابعة لجماليات الأسلبة إرسالا واستقبالا، ط2، دار القدس العربي، وهران، الجزائر، 2010، ص 225، نقلا عن المرجع نفسه، ص 102.

[34] – صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، (د.ت.ط)، ص 108.

[35] – بشير تاوريرت، مناهج النقد الأدبي المعاصر – دراسة في الأول والملامح والإشكالات النظرية والتطبيقية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2008، ص 213.

[36] – إبراهيم محمود خليل، النقد العربي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2003، ص 149.

[37] – آمنة بلعلى، نحو بديل تأويلي لنقد الشعر، مجلة الخطاب، ع2، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2007، ص43.

[38] – بسام قطوس، المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006، ص187.

[39] – نادية ويدير، البعد التداولي للاستعارة، مجلة الممارسات، ع15، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري – تيزي وزو، الجزائر، 2012، ص 167.

[40]– عبد الملك مرتاض، القراءة بين القيود النظرية وحرية التلقي، تجليات الحداثة، ع4، معهد اللغة العربية وآدابها، وهران، الجزائر، 1996، ص 27.

[41]– رشيدة غانم، اللغة الواصفة في نقد عبد الملك مرتاض، ص 114 – 115.

[42]– عبد الملك مرتاض، الألغاز الشعبية الجزائرية، ص 07.

[43]– سمير سعيد، مشكلات الحداثة في النقد العربي، ط1، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، 2002، ص 84.

[44]– يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص 71.

[45]– حبيب مونسي، نقد النقد المنجز العربي في النقد الأدبي – دراسة في المناهج، ص 179.

[46]– عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دار الكتب، مصر، 2002، ص 279.

[47]– بشير تاوريريت، مناهج النقد الأدبي المعاصر – دراسة في الأصول والملامح والإشكالات النظرية والتطبيق، ص 41.

[48]– ينظر: عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 40 – 42.

[49]– ينظر: المصدر نفسه، ص 45 – 47.

[50]– ينظر: يوسف وغليسي، الخطاب النقدي عند عبد الملك مرتاض (بحث في المنهج وإشكالياته)، إصدارات رابطة إبداع الثقافية، الجزائر، (د.ط)، 2002، ص 55.

[51]– ينظر: عبد الملك مرتاض، القصة الجزائرية المعاصرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص 239–240–241.

[52]– يوسف وغليسي، الخطاب النقدي عند عبد الملك مرتاض، ص 54.

[53]– وهي في الأصل عبارة عن مجموعة من المحاضرات، تفضل الأستاذ "عبد الملك مرتاض" بإلقائها في سياق تأطيره لطلبة الماجستير خلال السنة الجامعية (1980 – 1981).

[54]– ينظر: عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ محاضرات ألقيت على طلاب الماجستير في الأدب العربي للسنة الجامعية 1980 – 1981، ص 5.

[55]– يوسف وغليسي، الخطاب النقدي عند عبد الملك مرتاض، ص 59–60.

[56]– العربي عميش، روح التجاوز في تفكير عبد الملك مرتاض البلاغي، ص 15.

[57]– عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردي– معالجة تفكيكية سيميائية مركّبة لرواية زقاق المدق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 20.

الحضور الأسطوري في سيرة الرسول محمّد
(قراءة مقارنة في السّيرة النّبوية بين التراث والمعاصرة)

أ/ محمّد علاقــي
كليةالآداب والعلوم الإنسانية
جامعـــة سوســة (تونس)

ملخّص:

إنّ إعادة قراءة الفكر الديني انطلاقا من شخص الرسول وفق المقاربة الأكاديميّة، يقتضي إعادة التفكير في مطابقة ما ضبطته المصادر من تواريخ أرّخت بها لحياة محمّد صلى الله عليه وسلم ومسيرة الدّين الجديد، سعيا إلى بناء ذهنيّة دينيّة مرتكزة على ما أمكن من الدقّة العلميّة، ويتمثّل جهدنا في محاولة إماطة اللثام عمّا هو أسطوري متخيّل في حياة الرسول، وسنركز على جوانب منها، الولادة وإشكاليّة التسمية، وما جعلنا نركز على هذه الجوانب أكثر نظرا لما وجدناه في كتب التراث من تضارب واختلاف بين الأخبار والمرويّات يلفّ الأحداث بهالة من الشكّ، بل ويؤسطرها في أحايين كثيرة، وقد حاول كل من معروف الرصافي (الشخصية المحمدية أو حلّ اللّغز المقدّس)، وهشام جعيط (السيرة النبوية) في دراستهما للسيرة النبوية إماطة اللّثام عن كلّ ما هو أسطوري في حياة النبي محمد.

الكلمات المفتاحية: الأسطورة، السيرة النبوية، التراث الديني، التجديد، الواقع والمتخيّل

The Mythical in the Life of the Messenger, Muhammad: A Comparative Reading between Tradition and Modernity

Abstract:

In an attempt to construct a religious mentality that is founded on as much scientific precision as possible, a re-examination of the religious thought on the basis of the messenger's character and following an academic approach is required, which, in turn, necessitates a reconsideration not only of the compatibility of the different pinpointed dates chronicling the life of Muhammad – peace be upon him, – but also of the course of the new religion.

The aim of this paper is to unravel what is mythical and fictional in the prophet's life, foregrounding aspects such as his birth and the problematization of the appellation. Additionally, light will be shed on that which encouraged a concentration on these different elements considering the residual contradictions and differences between news and tales that question – even mythologize – the events.

فطقوس الحمل قد احتوتها الأسطورة إلى حدّ لا يمكن الكشف عن الحقيقة فيها إذا ما عتبرناها موصولة بتدخّل الإعجاز الإلهي في الموضوع والمختلق الخالي من هذا التدخّل الغيبي والمجانب للحقيقة.

ومن الأخبار التي ذكرها ابن هشام حول حدث الولادة " أنّ آمنة بنت وهب حين حملت برسول الله قيل لها: قد حملت بسيّد هذه الأمّة، فإذا وقع إلى الأرض فقولي: أعيذه بالواحد، من شرّ كلّ حاسد، ثمّ سمّيه محمّدا. ورأت حين حملت به أنّه خرج منها نور رأت به قصور بصرى من أرض الشام"[8]. ولعلّ ما لا يقبله العقل هي الرواية الّتي يذكرها ابن الجوزي من أنّ الأنبياء زاروا آمنة في فترة حملها وبشّروها بنبوّته[9].

كما تحضر الأسطورة وبقوّة في قصّة النسوة اللواتي خرجن من الحائط وهنّ حوّاء وآسية ومريم بنت عمران يوم ولادته[10]. ولا شكّ أنّ إنتاج هذه الأخبار يعتبر في ظاهره بحث في مسألة الولادة، "ولكنّها تؤكّد في باطنها البحث المتلاحق عبر الحقبات الحضاريّة والثقافيّة عن الصورة الّتي تريد كلّ جماعة أن يكون عليها محمّد"[11]. وعليه فإنّ تنوع المرويّات المنخرطة في ولادة النبي محمّد وتسميّته تتقاطع مع قصص مماثلة لها في الثقافة العربية والمسيحيّة وغيرهما من الثقافات.

إنّ ولادة محمد ونبوّته في مكّة[12] ذات التاريخ الدّيني المشعّ على شبه الجزيرة العربيّة كانت بمثابة الحدث الهامّ والمفاجئ بالنّسبة إلى قريش وأسيادها. ويؤكد العفيف الأخضر في كتابه **من محمّد الإيمان إلى محمّد التاريخ** على ندرة الأخبار والمرويّات عن محمّد في نشأته قائلا"لا نكاد نجد في السيرة عن طفولة محمّد، منذ زواج عبد الله بآمنة إلى عودته من مرضعته الأخيرة حليمة السعديّة، إلاّ ميتا تاريخ أي-كما يتطلّب ذلك منطق النرجسيّة الدينيّة الجمعيّة-محاولة للارتقاع به، من شرطه التاريخي، إلى مرتبة المثال البعيد المنال، إلى مرتبة الإنسان الكامل، الّذي رصدته الأقدار ليكون نبيّ هذه الأمّة، الّتي كرّمها الله به لتكون آخر وخير أمّة أخرجت للنّاس"[13]. هذا التداخل والتضارب في المرويّات عتّم وأسطر ولادة محمّد بشكل تام فقد روى الحلبي عن آمنة بنت وهب " أنّها قالت: فوضعت عليه الإناء فوجدته قد تفلّق الإناء عنه، وهو يمصّ إبهامه يشخب، أي يسيل لبنا"[14] ولمثل هذه الرّوايات أثرها في تعمّق الخلفية الإعجازية وتضخيم النصوص التاريخيّة للحدث وكلّ ما يحفّ به من معطيات إلى حدّ أنّنا لا نعرف تاريخ ميلاده بالضبط الدقيق. ولا يمكن للباحث أن يجزم بصحّة الأخبار الموصولة بحدث الولادة ما لم تثبت وتتعدد المعطيات عن صحته، ولعلّ ذلك ما يفسر غيابا شبه كامل لتعليق من الرصافي وهشام جعيط عن عشرات الروايات التي ذكرها المفسّرون والمؤرّخون وتدخل في حيّز العجائبي والمعجز.

2-تاريخ الولادة بين الحقيقة التاريخية والقداسة الأسطورية:

تضاربت الأخبار الّتي وصلتنا في كتب التراث والسيرة والتي تحدّثت عن تاريخ ميلاد الرسول محمد رغم اشتراكها في ذكر **عام الفيل**، سواء كان القول بولادته قبل أو بعد هذا العام، وفي هذا الموضع يدلي الرّصافي بدلوه قائلا"إذا أردت أن تعرف تاريخ ولادة النّبي فرجعت إلى كتب القوم فإنّك ترى العجب العجاب، ففي رواية أنّ ولادته كانت في عام الفيل، وفي أخرى كانت في يوم الفيل لا في عامه، وفي رواية كانت ولادته بعد الفيل بخمسين يوما وفي أخرى بعد الفيل بخمسة وخمسين يوما، وفي أخرى بعده بشهر، وفي أخرى بعده بأربعين يوما، وفي أخرى بعده بعشرين سنة، وفي رواية أخرى-وهذه أغربها-كانت ولادته قبل الفيل بخمس عشرة سنة"[15]، لكن ثمّة من ذهب بتأويلاتهاالأسطوريّة إلى أبعد من ذلك معتقدا أنّ الذّات الإلهيّة قد دبّرت واختارت عام الفيل "فجعل ولادته ونبوّته وهجرته ووفاته في يوم واحد من شهر واحد، هو يوم الاثنين الثّاني عشر ربيع الأوّل"[16]. ويضيف الرصافي معلّقا على تضارب الأخبار في مولده بقوله"وإذا حسبنا عدد السنين ممّا قبل الفيل بخمس عشرة سنة إلى ما بعده بسبعين سنة كان عددها خمسا وثمانين سنة. فهل هذا اختلاف في الرّواية أم هو اضطراب"[17]. ولعلّ الاضطراب الحاصل في صعوبة تحديد فترة ولادة الرسول تعود إلى الوهن الحاصل في نقل الخبر وما يعتريه من تصحيف يصل حدّ الاختلاق والزعم "وحتما إنّ الرواية يأتيها الوهن من وجوه: أحدهما رواية الحديث بالمعنى،

وذلك أنّ الراوي يسمع الحديث فتقوم لمعناه صورة في ذهنه فيلفظها ولا يكترث لألفاظ الحديث، فيصير بعد ذلك يرويه بألفاظ من عنده تقوم مقام ألفاظه الأصليّة أو بألفاظ قريبة منها فيكون الحديث المرويّ بهذه الطريقة عرضة للتغيير، "وربّ لفظة لا تقوم مقام أخرى وإن كانت بمعناها أو قريبة منها"[18]. لكن مثّل هذا الرأي القائل بعدم الأخذ من الخبر المتعدّد يرفضه صاحب السيرة الحلبيّة ويدافع عنه بضراوة في قوله"لا مانع من تعدّد الرواية في الحادثة"[19]. وبدوره ينقده الرصافي في كتابه قائلا"وأمّا قول صاحب السيرة الحلبيّة–وقد يقال لا مانع من التعدّد– فكلام فارغ إذ من البعيد جدا أن تتكرّر هذه الحادثة بشكل واحد"[20]. فلا شك أنّ الخبر إذا تداوله الروّاة وطال سيره وانتشاره بينهم كان عرضة للتغيير والتبديل بسبب ما يكون في الروّاة من سوء فهم ومن ضيق وعي وما يعتريهم من ذهول ونسيان. وإذا ما نظرنا إلى تهافت الأخبار في تاريخ ولادة النبي وكذلك حول وفاة والده أدركنا أنّ الأخبار لم تكن تُروى بمحض الصدفة وإنّما كانت مشدودة إلى غايات اجتماعيّة وسياسيّة ودينيّة وإنّ ابتعاد الحدث عن تاريخ روايته يكون حتما مرتعا لأهواء الروّاة ومقاصدهم الدّينيّة والدنيويّة، ولعلّ الأمر الّذي يحيّر أكثر هو أنّك تجد روايتين تحملان نفس الخبر وفي نفس الوقت إحداهما مثبتة والأخرى منفيّة، وما اختلاف مذاهب الفقهاء في أمر العباد والعبادة إلاّ لكونه ناشئا من اختلاف الروايات وتعدّد سندها،"ولا سبب لانشقاق الأمّة الإسلاميّة وانقسامها إلى فرق متخالفة وطوائف متناكرة إلاّ الروايات من جهة مقصور عبارات النصوص الشرعيّة في الحديث، وفي القرآن من جهة أخرى[21]".

إنّ غياب الوعي التاريخي الدقيق سمة الذهنيّة العربيّة الإسلاميّة، فرغم أهميّة محمّد دينيّا وحضاريّا وكثرة ما كتب حوله إلا أنّ المعرفة التاريخيّة على وجه الدقّة التاريخيّة بأبرز الأحداث في حياته وأهمّها في ميلاده تكاد تكون نادرة، إذ إنّ التأريخ المتواتر في المصادر يكاد يكون تقريبيّ أو هو رمزيّ ثقافيّا. أمّا إعادة قراءة الحدث التاريخي بالنسبة إلى هشام جعيّط فهي لا تلتزم التسلسل التاريخي ولا تتّبع مسيرة محمّد التاريخيّة تأريخا لها في التفاصيل والجزئيّات كما وردت في المصادر التي كانت حسب رأيه "تستذكر الوقائع كما هي لكن من دون أن تقوم بتفسيرها"[22]، إنّما تروم تفهّم نظام مسيرة محمّد الحياتيّة من المصادر بعد مقارعتها فيما بينها ثمّ نصّيّا مع القرآن وتاريخيّا من خلال دراسة العوامل الموضوعيّة المتحكّمة في الأحداث بوعي نقديّ استنادا إلى محصول المعرفة المعاصرة، يقول هشام جعيّط موضّحا هدفه في الجزء الثالث من كتابه"إنّ هدفي في هذا الكتاب هو استبدال **أساطير** ومختلقات السيرة بتاريخ انتقادي حقيقي"[23] بغية الإمساك بمنطق انتظام داخليّ للأحداث حتّى تصير أكثر استصاغة، إضافة إلى قراءة أبعادها ودلالاتها لا قراءة إيمانيّة تعبديّة وإنّما قراءة تاريخيّة معرفيّة وإن أدّى ذلك إلى تصويب ما ذكرته المصادر وتقويم رؤيتها حينا، بلغ الأمر أحيانا التشكيك في بعض المسلّمات فكان من بديهيّ الاهتمامات الانشغال بمرحلة ما قبل المبعث لِما سكنها من غموض من جهة ولتمكّنها من الوعي الديني حتّى غدت من المسلّمات مثل **تاريخ ولادته** وتاريخ زواجه وبداية الوحي ومدّة إقامته في مكّة وعمره واسمه واسم والده عبد الله، والأمر نفسه في المرحلة المدنيّة خاصّة أخبار محمّد واليهود.

إنّ المسلّم به في كتب السيرة أنّ محمّدا ولد عام الفيل 570 م، "قال ابن إسحاق وحدّثني المطّلب بن عبد الله بن قيس بن مخرمة (قيس بن مخرمة) قال ولدت أنا ورسول الله عام الفيل"[24] وذهب على بن برهان الحلبي ت(1044هـ) في **(إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون)** إلى أنّ ولادة محمّد كانت بعد هجوم أبرهة على مكّة بعشرة سنين[25]، تمكّن هذا التاريخ من الوعي الديني حتّى لا سبيل إلى الشكّ فيه، غير أنّه أضحى موضوع إعادة نظر في الدراسات الإسلاميّة العربيّة والاستشراقيّة، يقول معروف الرصافي في هذا السياق "تجد فيها(ولادة محمّد) اختلافا بلغ أحد عشر قولا وتجد المادّة التي تضمّنها اختلافهم تتراوح بين ما قبل الفيل بخمس عشرة سنة وما بعد بسبعين سنة"[26]، وأورد جواد علي[27] آراء مختلفة في الموضوع لكن دون تدقيق ولا اتّخاذ رأي واضح "والرأي الغالب بين الناس أن حملة أبرهة على مكة كانت قبل المبعث زهاء أربعين سنة، وميلاد الرسول كان في عام هذه الحملة، وهو العام الذي عرف بعام الفيل وهو يوافق سنة 570 أو 571م... وقد ذهب بعض الرواة إلى أن عام الفيل إنما كان قبل مولد النبي بثلاث وعشرين سنة... وذكر بعضهم أنه كان في السنة

الثانية من ملك هرمز ولما كان ابتداء حكم هرمز بن أنو شروان سنة 579 فعام الفيل يكون في حوالي السنة 581 للميلاد لا سنة 570 أو 571 للميلاد كما يذهب الأكثرون إلى ذلك"[28]، أمّا طور أندري Tor Andrea فقد حدّد فترة الحملة دون تعيين سنة بعينها إذ لا يُعرف تاريخها على وجه الدقّة بل هي بين سنة 540 م و562م إذ حصلت في فترة الصراع بين الإمبراطور البيزنطي جستنيانوس[29]Justinienien والحاكم العادل خَسرويْهChosroès le Juste.

وشكّك هشام جعيّط في تاريخ ولادة محمّد انطلاقا من خاصيّة الذهنيّة العربيّة فالعرب يؤرّخون بالحوادث لا بالسنين، أرّخت قريش بموت قصي وبحادثة الفيل وببدر وبفتح مكّة وفي السياق ذاته كان تاريخ ولادة محمّد معتبرا عام الفيل في الذهنيّة العربيّة القديمة علامة زمنيّة بارزة تُقرن بها الأحداث التاريخيّة الهامّة القريبة منها زمنيّا وليس تأريخا دقيقا مؤكّدا أنّ "هجمة أبرهة على العرب وقعت سنة 547 حسب النقوش"[30]. إنّ الصلة التأريخيّة بين حادثة هجوم أبرهة الحبشي على مكّة وولادة الرسول ضعيفة وواهية زمنيّا فهي من باب وسم الحدث بعد فواته بسنين، كما يمكن إدراج تأريخ ولادة محمّد بحادثة الفيل في سياق التعالي بالحدث التاريخي واتّخاذ الحادثة علامة على فضل محمّد لدى ربّه وإكراما لمولده نجت مكّة من الهدم لمّا رفض الفيل التوجّه نحوها، فالحادثة مرتبطة بالميتافيزيقي الآتي ومؤسّسه محمّد، ومن تلك الجهة يمكن فهم ربط كتب السيرة حادثة الفيل بولادة محمّد، لذلك رجّح هشام جعيّط أنّ محمّد ولد حوالي سنة 580 م وليس سنة 570م "لم يولد محمّد في رأيي قبل سنة 580 أو حواليها أو بعدها" وهو رأي كان قد ذهب إليه رودانسونRodinson معتبرا ولادة محمّد سنة 580م[31]. إنّ المقاربة الأكاديميّة تراجع الثوابت مستفيدة من إعادة قراءة مختلف الآراء الموروثة منها والمعاصرة وترجّح رأيا دون أن تبتدع موقفا خاصّا في هذا المستوى فهي من باب تقويم وتصويب السائد.

إنّ تجديد الفكر الديني وفق المقاربة الأكاديميّة يقتضي إعادة التفكير في مطابقة ما ضبطته المصادر من تواريخ بها أرّخت حياة محمّد ومسيرة الدّين الجديد مع الواقع، سعيا إلى بناء ذهنيّة دينيّة مرتكزة أكثر على ما أمكن من دقّة مدركة ضبابيّة وأسطرة ما حفلت به المصادر من تواريخ من باب الاحتمال والتوقّع لا اليقين لا سيّما أنّ القرآن لا ينشغل بالجزئيّ والتفاصيل ولا بتاريخ وقوعها.

إنّ الضبابيّة والأسْطرةِ في التأريخ حكمت أيضا زواج محمّد وعمره وعمر خديجة وزمن نزول الوحي، فلا علم على وجه الدقّة بعمر الرسول في المصادر ولا متى نُبّئ ولا كم بقي في مكّة بعد المبعث فبين المقرّ بعشرة سنين في مكّة وعشرة مثيلاتها في المدينة إلى المقرّ بثلاث عشرة سنة[32]. ولئن أقرّت السيرة أنّ خديجة تزوّجت محمّد وهي في الأربعين في زواج ثالث وهو ابن الخامسة والعشرين عاما فإنّ مقاربة هشام جعيّط استنادا إلى ما ذكره البلاذري (ت297هـ) وإلى الخصائص الأنتروبولجيّة تستبعد أن تظلّ خديجة تنجب إلى السنّ الخمسين والفتاة العربيّة تدخل قديما مرحلة الحيض مبكّرا وترفع عنها أيضا حيضتها مبكّرا فعائشة دخل بها محمّد وهي في العاشرة وقد اكتملت بنيتها الفزيولوجيّة فأنّى لخديجة أن تنجب لمحمّد أبناء وبنات بعد الأربعين "وسنّ الأربعين في ذلك الزمان سنّ شيخوخة"[33]، رجّح هشام جعيّط أن تكون خديجة في الثامنة والعشرين من عمرها ومحمّد في الثالثة والعشرين من عمره لأنّ رقم الأربعين رمزيّ في الثقافات الساميّة كرقم سبعة وبه وُسمت أبرز الأحداث، فالوحي نزل على محمّد في الأربعين وخديجة في الأربعين تزوّجت محمّد، رقم الأربعين لا يترجم تاريخا دقيقا إنّما رمزا ثقافيّا لما تقدّس في الوعي، لذلك يقول جعيط "إنّ ما تلا ذلك من أحداث ودخل في الوعي الدّيني الجماعي أسطورة حلوة ولعلّها كانت ضروريّة لشحذ الحساسيّة الإسلاميّة إلى اليوم"[34]

وعليه يرى الرصافي أنّ عام الفيل الذي اعتبر تاريخ ولادة محمّد وسنّ الأربعين الذي اعتبر تاريخ بعثته علامتان زمنيّتان رمزيّتان في الثقافة العربيّة قبل الإسلام أكثر منهما وقائع حقيقيّة. واستند هشام جعيّط إلى ما جاء في سورة يونس(10 / 16) ﴿ فَلَقدْ لَبِثْ فيكُم عُمُرا مِن قَبْلِه أَفَلاَ تَعْقُلُونَ﴾ ليرى أنّ البعثة كانت في الثلاثين أو ما يقاربها قياسا أيضا

على عمر النبيّ عيسى لمّا أوحي إليه. يقول هشام جعيّط مبيّنا موقفه من المسائل ذات الصلة بالوعي التأريخي "رأيي أنّ محمّدا بُعث في الثلاثين أوّ حتّى قبل ذلك ولم يولد إلاّ حوالي 580 ولم يعش إلاّ خمسين سنة ونيفا"[35].

إنّ شكّ الرُصافي في روايات المولد يستند إلى تلك الرّوايات نفسها وهو ما يجعله شكا منهجيّا صارما، رغم أنّ صاحبه لم يقرّر تاريخا بعينه لولادة محمّد، فليس بين يدي الباحث في عهده، وقبله وبعده من تاريخ النبيّ إلاّ "المصادر المكتوبة بعد قرنين من حياة محمّد"[36]. وما يذهب إليه المستشرقون من ولادة الرّسول سنة ثمانين وخمسمائة من الهجرة(580هـ) أو بعدها بسنة أو سنتين" تقريب تاريخي لا يقوم على شواهد ماديّة"[37]. بذلك تكون قراءة الرصافي ناتجة عن روح تحرّر من أسر التقليد والاستنساخ وهو داء أصاب كتابة السّيرة قديما وحديثا، ولعلّ هذه النّزعة في تفكيره هي الّتي أنتجت قراءات علميّة مفيدة في كتابته لتاريخ محمّد، رغم أنّ الرصافي لم يستطع أن يقيم البرهان على تلك الاستنتاجاتفي كثير من الأحيان لعدم امتلاكه لثقافة تاريخيّة حديثة، ولكونه كتب قبل أن تتطوّر الدّراسات المحمّديّة في الغرب تطوّرا كبيرا منذ النصف الثاني من القرن العشرين. ولا غرابة في أن يخلخل الرصافي إيمان المؤمن المقلّد من خلال تقديمه لصورة غير مطّردة للنّبي محمّد، من خلال نزع الهالة القدسيّة عن الشخصيّة المحمّديّة.

لقد أثارت ولادة محمّد إشكاليّة تأريخها وإشكاليّات أخرى اكتفى هشام جعيّط بالتعليق عليها قائلا "عندما نتفحّص أعمار أعمام النبيّ وأعمار أبنائهم نستغرب بعض الأمور... مقابلة الأعمار في الجيل الثاني تؤدّي إلى الريبة"[38] لكن دون أن يقابل بين الأعمار ودون أن ينظر في المستراب منها شأنه شأن الرصافي. إنّ عبد الله وعبد المطّلب تزوّجا في مجلس واحد جاء في **الطبقات الكبرى** "قال: حدّثنا محمد بن عمر بن واقد الأسلمي قال حدّثني عبد الله بن جعفر الزهري عن عمّته أمّ بكر بنت المِسْوَر بن مَخْرَمَة عن أبيها قال: عمر بن محمّد بن عليّ بن أبي طالب عن يحي بن شبل عن أبي جعفر محمّد بن علي بن الحسين قال: كانت آمنة بنت وهب بن عبد مناف بن زهرة بن كلاب في حجر عمّها وُهيب بن عبد مناف بن زهرة فمشى إليه عبد المطّلب بن هاشم بن عبد مناف بن قُصي بابنه عبد الله أبي رسول الله فخطب إليه آمنة بنت وهب فزوّجها عبد الله بن عبد المطّلب وخطب إليه عبد المطّلب بن هاشم في مجلسه ذلك ابنته هالة بنت وُهيب على نفسه فزوّجه إيّاها فكان تزوّج عبد المطّلب بن هاشم وتزوّج عبد الله بن عبد المطّلب في مجلس واحد فولدت هالة بنت وهيب لعبد المطّلب حمزة بن عبد المطّلب فكان حمزة عمّ رسول الله في النسب وأخاه في الرضاعة"[39]، تزوّج عبد الله آمنة، وتزوّج عبد المطّلب هالة وحملت آمنة بمحمّد مباشرة يقول ابن هشام عن ابن إسحاق "فخرج به عبد المطّلب حتّى أتى به وهب بن عبد مناف بن زهرة فزوّجه ابنته آمنة بنت وهب... دخل عليها حين أملكها مكانه فوقع عليها فحملت برسول الله"[40]، مات عبد الله وآمنة حاملة محمّد في بطنها "ويقال أنّ عبد الله هلك والنبي ابن ثمانية وعشرين شهرا"[41]لكنّ مهما كان الاختلاف في تاريخ وفاة عبد الله فإنّه لا يفسّر فارق العمر بين محمّد وعمّه حمزة ابن هالة، وقد تراوح الفارق بينهما من السنتين إلى الأربع سنوات باختلاف الروايات من ذلك قول ابن سعد "وقُتل رحمه الله (حمزة) يوم أحد على رأس اثنين وثلاثين شهرا من الهجرة وهو يومئذ ابن تسع وخمسين سنة، كان أسنّ من رسول الله بأربع سنين"[42], رغم تخصيص ابن سعد في الجزء الثالث من **طبقاته** بابا لحمزة بن عبد المطّلب إلاّ أنّ المسألة لم تكن مثار اهتمامه، فهل تأخّرت ولادة محمّد أربع سنوات عن ولادة حمزة رغم تزامن زواج والديْهما ووفاة والده مبكّرا؟ أو أنّ كتب السيرة فاقدة منطق الانسجام في الأحداث والوقائع تذكرها تراكما دون تراتب أو أنّ الوعي التأريخي في المصادر ضامر وليس ما تضمّنته إلاّ وسما للأحداث لا تأريخا دقيقا لها ثمّ صارت بعد ذلك من المسلّمات في الوعي الديني.

تنخرط السيرة في الكتابة التأريخيّة غير أنّ ما تضمّنته من تواريخ تفتقد إلى كثير من الدقّة، فقليلة الاستفادة التأريخيّة منها؛ لأنّ الوعي التاريخي لم يتشكّل بعد وليس ذلك بالمستغرب باعتبارها سمة العقليّة الشفهيّة ذات التأريخ التقريبي للأحداث لا سيّما قبل اعتماد الهجرة منطلقا للتأريخ.

لقد أزاحت المقاربة الأكاديميّة لحاف المصداقيّة والوثوقيّة عمّا أوردته السيرة من تواريخ واعتبرت أنّ "أهميتها تكمن في ما يتجاوز علم التاريخ في كونها أعطت المخيال الجماعي الإسلامي إطارا كاملا لقصّة حياة محمّد"[43] لا تاريخا دقيقا يمكن الاعتداد بوثوقيّته.

حتما إنّ هذه الأخبار جاءت مقترنة بالبشائر المذكورة في مولد النّبي إلى جانب تبشير الديانات السّابقة به بطريقة أسطوريّة، ولا يمكن أن نعدّها كمادة تاريخيّة لأنّها لا تتوفّر على شروط الضبط التاريخي علاوة على أنّ التاريخي فيها ملتبس بالأسطورة إلى حدّ يصعب فيه التفريق بينهما، وحسب ما أجمعت عليه أغلبيّة المصادر العربيّة أنّ ولادته كانت "عام الفيل"[44]. ويذكّرنا عام الفيل بالحدث الأبرز المتمثّل في هجوم أبرهة بجيشه على الكعبة ومحاولة تدميرها، أي أنّ هذا العام طبع بالهجوم على المقدّس ومعارضة الصبغة الدينيّة لذلك لا يجب أن نطمئنّ إلى أنّ عام الفيل كان لمجرّد التأريخ للمولد، فنجد أنّ ابن هشام وابن سعد قد قصرا مولد محمّد على عام الفيل[45]، في حين نجد أنّ الماوردي (ت450هـ) جعل قصّة الفيل وكلّ ما حدث فيها من أحداث تاريخيّة هي آية من آيات محمّد إذ يعتبر أنّ اللّه قد حمى محمّد وهو جنين من السبي، وحمى قريش –ودينها الشرك والزندقة والتكذيب بالبعث– من بأس أبرهة "تأسيسا للنبوّة وتمهيدا لظهور الإسلام"[46]، ولو راجعنا ما ذكر عن عام الفيل لوجدناه تارة مقترن بميلاد محمّد وتارة أخرى بالتأريخ للمولد وتأويله والاحتجاج به على التبشير بالرّسالة وهذا يدخل حتما ضمن مجال الأسطرة والخرافات.

3–تسميةالرّسول (محمّد) بين الواقع والمرغوب:

لقد أجمعت كتب السيرة على وجود اسمين للرّسول هما أحمد ومحمّد، وإن كانا قد اختلفا في الدلالة وفي المرجعيّة، فتعدّدت الروايات واختلفت المرجعيات لتحديد مصدر الاسم، فنجد الفرضيّة الأولى تقول بأنّ جدّه هو من سمّاه، والفرضيّة الثانيّة هي عبارة عن رواية تندرج ضمن رواية التبشير وتقول بأنّ آمنة أمّه أُمرت أن تسميه بهذين الاسمين أو أحدهما، زيادة على أنّ اليهود والنصارى والكهّان كانوا يذكرونه. أمّا من الأحاديث الّتي ذكرها الرّسول عن اسمه فقوله "أنا محمّد وأحمد"[47]، وإذا عدنا إلى القرآن وجدناه يقرّ في أكثر من سورة أنّ اسم النّبي محمّد (آل عمران 144/3، الأحزاب 40/33، محمّد 2/47، الفتح 29/48...)، لكن ماذا لو عدنا وأمعنّا النّظر في أصل تسميّة الرّسول في الجاهليّة قبل الإسلام.

يعود أصل هذه التسميّة حسب رواية الحلبي إلى أنّ عبد المطّلب لمّا توفيّ ابنه (قثم)وهو ابن ثلاث سنوات تحسّر عليه وتألّم على فراقه فلمّا رزق بحفيده سمّاه بهذه التسميّة، لذلك تداولت الرواية كون محمّد كان اسمه "قثم" قبل الإسلام. ويرى المستشرق الفرنسي لمانس أنّ "تسميّة القرآن للنّبي باسم محمّد وأحمد هما اسمان قرآنيان يحملان في طيّاتهما ما يحملان من الثناء والتمجيد"[48]، هذه التسميّة التي قيل أنّها كانت اسم الرّسول في الجاهليّة لاقت معارضة من طرف البلاذري وغيره ممّن عاصروه إذ يقول "ولا نحسب أنّ محمّدا سُميّ قثم، ولكن نُسب إليه هذا الاسم خطأ من قبل كنية أبيه عبد اللّه بن عبد المطلب، فإنّه كان يُكنّى أبا قثم"[49].

ظلّ اسم محمّد في مصنّفات السيرة غير محّدد تحديدا قاطعا متراوحا بين أحمد ومحمد، من ذلك مثلا أنّ ابن سعد في **الطبقات الكبرى** خصّص له بابا سمّاه ذكر أسماء الرسول وكنيته، وأورد أخبارا أخرجت الاسم عن التحديد منها قوله: " قال: وأخبرنا عفّان بن مسلم، أخبرنا حمّاد بن سلمة عن عاصم بن بهدلة عن زرّ بن حُبيش عن حذيفة قال: سمعت رسول الله يقول في سكّة من سكك المدينة: أنا محمّد وأحمد والحاشر والمُقفّى ونبيّ الرحمة"[50]. إنّ اللقب في الذهنيّة العربيّة وسمٌ لصفات اتّصف بها الرجل وهو ما يفسّر تصريح النبيّ نفسه بتعدّد أسمائه "أخبرنا معن بن عيسى الأشجعي، أخبرنا مالك بن أنس عن ابن شهاب عن محمّد بن جُبير بن مُطعم عن أبيه أنّ رسول الله قال: لي خمسة أسماء أنا محمّد وأحمد وأنا الماحي يمحو الله به الكفر وأنا الحاشر الذي يُحشر الناس على قدمي وأنا العاقب"[51] وكلّ الأسماء السالفة الذكر مثقلة دينيّا

بصفات الرسول وأفعاله والمفترض أنّها تبلورت بعد الأربعين من عمره لا قبلها ممّا يرجّح أن يكون اسم محمّد الذي عرف به النبي ممّا وَصَف به المسلمون أفعال الرسول وفضائله باعتبارها محمودة مشهورة ممجّدة لذلك غلّبت السيرة اسم محمّد عن غيره من الأسماء التي ذكرها ابن سعد مثلا والتي تشترك جميعها في نفس آليّة الوسم ودلالاتها.

لم يكن المشتقّ (محمّد) جاريا لا عند العرب ولا عند قريش استنادا إلى ابن سعد في **طبقاته** الذي ذكر أنّه لم يسمّ بهذا الاسم إلاّ عدد قليل طمعا في النبوّة[52] وذكر الحلبي أنّ بعضهم عدّ الذين سمّوا بهذا الاسم قبل محمّدا ستة عشر رجلا وقال بعضهم في نفس الرواية ثمانية عشر[53]، ذكرت **الطبقات** تواتر اسم محمّد في بني خزاعة "سمّي محمّد بن خُزاعي بن حزابة من بني ذكوان من بني سليم طمعا في النبوّة"[54] وأرجعت كتب السيرة بداية ظهور اسم محمّد إلى قبيل ظهور الدعوة المحمديّة، قال القاضي عياض: "... وكذلك محمّد أيضا لم يسمّ به أحد من العرب ولا غيرهم إلى أن شاع قبيل وجوده صلّى الله عليه وسلّم وميلاده أنّ نبيّا يبعث اسمه محمّد فسمّى قوم قليل من العرب أبناءهم بذلك رجاء أن يكون أحدهم"[55]، وأثار بعض الدارسين المحدثين إشكاليّة الاسم، فذهب شبرنجر Sprenger أنّ لفظة محمّد لم تكن اسم علم للرسول واعتبرها نولدكه ذات مصدر نصراني مأخوذة من بارقليطParakletos الواردة في إنجيل يوحنّا والمترجمة بمنحمانا، منحمنا Manhamana في الآراميّة ثمّ صارت اللّفظة محمّدا وقد ذكر ابن هشام "أنّ البَرَقليطسو"المنحمنا بالسُريانيّة: محمّد وهو بالروميّة: البرقليطس"[56]، ويرجّح هشام جعيّط أنها من أصل سرياني أُخذت من كلمة "محمّدان" وهو لقب كان يطلق على أمراء غسّان المسيحيين أخذه السريان من الروم وخلع الروم هذه الصفة (Virillustris) على البطارقة والأمراء ترجمة من اليونانيّة لكلمة illoustrios بمعنى الأمجد والأشهر ونُسبت إلى الرسول بعد نجاح دعوته وتمركزها في المدينة باعتبار أن أفعاله صارت محمودة . قال ابن القيم: " إنّ هذين الاسميْن(أحمد ومحمّد) إنّما اشتقّا من أخلاقه وخصائصه المحمودة التي لأجلها استحقّ أن يُسمّى محمدا صلّى الله عليه وسلّم وأحمد وهو الذي يحمده أهل السماء وأهل الأرض ,أهل الدنيا والآخرة لكثرة خصاله المحمودة التي تفوق عدّ العادين وإحصاء المحصين"[57]. ألا يمكن أن نعتبرهما لاحقين لنجاح الدعوة غير سابقين، وممّا يؤكّد ذلك في نظره أنّ القرآن لم يذكر محمّدا بهذا الاسم إلاّ في السّور المدنيّة بعد أن تجلّت ملامح نجاح الدعوة في القرآن في أربع مرّات في الفترة المدنيّة (الفتح 29) و(آل عمران 133) وا(لأحزاب 40) و(محمّد الآية 2) "وعبارة محمّد بالعربيّة تعني المحمود كثيرا وأحمد من يحمد كثيرا"[58] ، وقد بشّر المسيح برسول يأتي من بعده اسمه أحمد، ومحمّد وأحمد يشتركان في صفة الحمد دنيويّا بكرم الأفعال ودينيّا باستمرار الرسالة السماويّة، إنّ أغلب أسماء الرسول نعوت، ليست أعلاما محضة لمجردّ التعريف بل أسماء مشتقّة من صفات قائمة به دينيّا وأخلاقيّا توجب له المدح والكمال، اسم محمّد مشحون بدلالة دينيّة يفترض ألاّ تكون سابقة على الدين الجديد بل نتجت عنه وإن في سياق اعتبار النبوّة اصطفاء إلهيّا نسجا لصورة محمّد في المخيال.

اعتبر هشام جعيّط أنّ اسم محمّد الحقيقي (قثم)على اسم أحد أعمامه وقد مات مبكّرا وتلك من عادات العرب في تسمية المولود بعد فقد عزيز، لكنّ اللقب انتزع الاسم الحقيقي للنبي الذي توارى تحت ضغط البعد الديني وهو رأي لا يبتعد كثيرا عّما ذهب إليه إسماعيل أحمد أدهم في أربعينات القرن العشرين معتبرا اسم محمّد" مختلقا وأنّ اسم الرسول كان قثما أو قثامة وأنّ اسم والده حُوّل من عبد اللات إلى عبد الله على الصورة التي تحوّل فيها اسم أبي بكر من عبد اللات أو عبد المعزى إلى عبد الله"[59]، ومنبت فكرة اسم قثم ممتحّة من المصادر القديمة، فقد ذكر الحلبي "أنّ عبد المطّلب وجد وجدا شديدا عند وفاة ابنه قثم الذي مات ابن ثلاث سنين فلمّا ولد حفيده ابن عبد الله سمّاه باسمه"[60] والفكرة نفسها لدى البلاذري في **أنساب الأشراف**[61]، إنّ المقاربة التجديديّة توظّف الموروث توظيفها للمعاصر من الدراسات في استقراء إمكانات مختلفة للحدث الواحد دون أن تخرج في هذا السياق مثلا بجديد ولكنّها تقدّم المسوّغات التفهميّة في مخالفة ما فَضُل واعتبر من المسلّمات.

لم يكن اسم محمد وحده موضوع إعادة النظر في مقاربة السيرة أكاديميّا بل إنّ مراجعة الأسماء شملت أيضا اسم والده عبد الله ،أسماء الأعلام في ثقافة ما قبل الإسلام ذات صلة بالرموز الثقافيّة الدينيّة منها تنحت لا سيّما الأسماء المركّبة نحويّا من مفردة عبد تضاف إلى اسم إله،"وقد كانت العرب تُسمّى بأسماء يُعبدونها. لا أدري أعبدوها للأصنام أم لا: عبدُ الليل وعبد غَنْم وعبد كُلاَل وعبد رُضى... وكان لهم أيضا مَناف، فبه كانت تُسمّى قريش عبد مناف ولا أدري أين كان ولا من نصبه"[62]، وهذا كلّه في سياق التقرّب إلى الآلهة واسترضائها، ولا زالت حينها فكرة التوحيد بمعنى الله الواحد لم تتبلور، فلا يتناغم اسم عبد الله مع ثقافة وثنيّة كان أبناؤها يحملون أسماء آلهتهم مثل عبد العزّى اسم أبي لهب ولا تواترَ لاسم عبد الله في سلالة عبد مناف " أمّا عبد الله فغير متداول في هذا البطن"[63] لأن الأسماء تتوارث خاصّة من جهة الأب، فلم يتضمّن نسب محمّد في كتب السيرة اسما ذا دلالة دينيّة توحيديّة، " قال أخبرنا هشام بن محمّد بن السائب بن بشر الكلبي قال: علّمني أبي وأنا غلام نسب النبيّ: محمّد الطيّب المبارك بن عبد الله بن عبد المطّلب واسمه شيْبَة الحمد بن هاشم واسمه عمرو بن عبد مناف واسمه المغيرة بن قُصي واسمه زيد بن كلاب بن مرّة بن كعب بن لؤي بن غالب بن فهر وإلى فهر جماع قريش"[64]. ففي نسب الرسول ما يؤكّد نحت الأسماء انطلاقا من الآلهة فحتّى عبد المطّلب ليس اسم جدّه الحقيقي، إضافة إلى أنّ " المشكلة تأتي من كون محمّد دعا إلى الله خصّيصا وأنّه غيّر أسماء بعض أصحابه الوثنيّة وعوّضها بأسماء إسلاميّة... فالمعقول أنّه هو الذي سمّى أباه بهذا الاسم"[65].

وننوّه إلى أنّ من عادة العرب أنّهم كانوا ينادون الرّجل بكنيته توقيرا له هذا في صورة ما لم يكن له ولدا. كما نشير إلى أنّ عبد اللّه والد الرّسول توفيّ وابنه مازال لم يولد بعد، علما وأنّ كتب السيرة وهي أقدم كتب لم تمكّننا من معرفة أيّ اسم من الاسمين سميّ به الرّسول، هل كان أحمد أم محمّد؟ فنجد عند ابن سعد استعمال الاسمين مترادفين في الخبر الواحد[66].

وما يزيد الغموض حول هذه التسميّات هو سكوت القرآن عن تحديد أيّ الأسماء ظهر أوّلا وذلك لأنّه لا يتوفّر لنا ثبت تاريخيّ دقيق للسور حتى نعرف أي اسم نزل قبل الآخر، بل كلّ ما نجده هو اعتراف القرآن بالتسميات. وما يدلّ على قيمة هذه التسميّة هو ولع المسلمين به حتى جعلوه خاصيّة من خصائص النبوّة باعتبار أنّهم "قالوا لم يتّسم بمحمّد في الجاهليّة إلاّ عدد قليل طمعا في النبوّة"[67] ويتعمّق عبد اللّه جنوف في تبيان خصائص هذا الاسم قائلا "أوّلا أنّ اسم محمّد كان معروفا في الجاهليّة لذيوع خبر بعثة رسول في العرب اسمه محمّد، وأنّ البشائر هيّأت النّاس لاستقبال دعوته، وأنّه لم يفته شرف التسميّة فلم يُسمّ بهذا الاسم قبله إلاّ عدد قليل ، والجانب الثاني يتعلّق بالسبب الحامل للنّاس على تسميّة أبنائهم باسم محمّد في الجاهليّة، وهو الطمع في النبوّة"[68]، هتان الخاصيتان اللّتان يذكرهما جنّوف يؤكّدهما الخبر الّذي يورده الحلبي عن جدّ الرّسول "أردت أن يحمده اللّه في السّماء وتحمده النّاس في الأرض"[69]، ونحن لا نرجّح أنّ جدّه عبد المطلب قال ذلك بل هو من وضع مخيال المسلمين قصد التعظيم من شأن الرّسول وأن يصنعوا له سيرة تدخله في زمرة العظماء رغم أنّه لم يشهد الإسلام ولم يعلن إسلامه ولم يكن صحابيّا. وكلّ هذا مردّه إلى أن يجعلوا لعبد المطّلب فضل الاهتداء إلى الاسم في زمان "الفترة"[70]، فتضاربت الأخبار وتعدّدت الروايات بأنّه كان من الحنفاء على دين إبراهيم، إضافة إلى أنّ البعض عدّه من "عظماء الإسلام"[71]. أمّا فيما يخصّ التسميّة ووجودها في الجاهليّة فإنّ قول الحلبي يؤكّد وجوده التامّ قائلا "إنّ الّذين سمّوا بهذا الاسم قبل محمّد كانوا ستّة عشر رجلا في قول وثمانيّة عشر في قول آخر"[72]. لكن هاتين الصيغتين لا تدلاّن على اليقين وصحّة الخبر بل إنّهما توحيّان على الحيطة وعدم القطع والجزم بصحّة الخبر، فقول الحلبي"عدّ بعضهم" يدفعنا إلى التساؤل عن هويّة "بعضهم" وعن حجّتهم وسندهم.

إنّ إنكار وإثبات وجود تسميّة محمّد قبل الإسلام يبعث في نفس الباحث الحيرة حول صحّة الخبر من عدمه، وربّما يدلّ أكثر على أنّه صناعة وأسطرة من المسلمين لتعظيمه وإحاطته بنوع من الهالة والقداسة. فثمّة أخبار تزعم أنّ كعب بن لؤي

–جدّ محمّد السّابع– كان "يجمع قومه يوم العروبة [الجمعة] ثمّ يعظهم ويذكّرهم بمبعث النّبي ويعلّمهم أنّه من ولده ويأمرهم بإتباعه فأنشد أبياتا منها:

على غفلة يأتي النّبي محمّد فيخبر أخبارا صدوقا خبيرها"[73]

كما اعتقد كتّاب السيرة أنّ اسم محمّد دليل على النبوّة وعلامة عليها، ويذكر ابن هشام قول جدّ الرّسول لأبيه "فإذا وقع فسميه محمّدا، فإنّ اسمه في التوراة أحمد يحمده أهل السّماء وأهل الأرض، واسمه في الإنجيل أحمد يحمده أهل السّماء وأهل الأرض، واسمه في الفرقان أحمد، فسميته بذلك"[74]. كما يعتبر كتّاب السيرة أيضا أنّ اللّه حمى اسم الرّسول من أن ينتهك بكثرة الاستعمال وصرفه عن كلّ من يدّعي النبوّة "حتى لا يلتبس على أحد ويدعوه بالرّسول"[75]. فقالوا أنّ الاسم لم يكن معروفا إلى أن قرب موعد مولد محمّد بن عبد اللّه فسمى بعض النّاس أبناءهم به "وهذا الاعتقاد نشأ في السّنوات الأولى من ظهور الإسلام"[76].

ويقدّم جنوف مقارنة بين ما اعتقده ابن سعد (230هـ/ 845م) في تسميّة محمّد وما اعتقده القاضي عياض (544هـ/ 1149م) في بيان أسمائه (ص)، يقول ابن سعد "كانت العرب تسمع من أهل الكتاب ومن الكهّان أنّ نبيّا يبعث من العرب اسمه محمّد، فسميّ من بلغه بذلك من العرب ولده محمّدا طمعا في النبوّة، وقال القاضي عياض " وكذلك محمّد أيضا لم يُسم به أحد من العرب ولا غيرهم إلى أن شاع قبيل وجوده (ص) وميلاده أنّ نبيّا يُبعث اسمه محمّد، فسميّ قوم قليل من العرب أبناءهم بذلك رجاء أن يكون أحدهم هو"[77].

وما يميّز قول ابن سعد عن القاضي عيّاض، أنّ مقولة ابن سعد جاءت معمّمة وفي المطلق بقوله "كانت العرب"، أمّا قول القاضي عيّاض فجاء مقترنا بزمان محدّد ومخصوص أي قُبيل ولادة الرّسول، زد على ذلك قوله أنّ فئة قليلة كانت تسمي بهذا الاسم، وبذلك فالقولان لا يمكن أن يتشابها، و"لعلّ سبب تردّد هذا الاسم في كتب السيرة يكشف عن نظرة المسلمين إلى اسم نبيّهم ومدى احتفائهم به"[78]. يقول جنّوف معلّقا على قول القاضي "ويبدو من كتاب **الشفا** أنّ القاضي عياض كان مشغولا بإثبات فضل النّبي وإظهار خصائصه الّتي مازته عن سائر النّاس بل من الأنبياء، فبدّل صيغة الرواية لتظهر ما لم يصرّح به ابن سعد"[79].

إنّ تعدّد أسماء الرّسول بين محمّد وأحمد جعل الدّارسين يبحثون في كيفيّة استعمال النّاس لهذين الاسمين، فانتبه (منتقمري وات) Montgomery Watt إلى أنّ "أبناء المسلمين لم يسمّوا قطّ باسم أحمد حتى سنة 125هـ"[80]، ونحن نستغرب هذا القول لأنّ أغلب المصادر أجمعت على وجود هذه التسميّة في تلك الفترة، وحسب ما فهمنا من كتابات ابن سعد بشأن الاسم أنّ المسلمين كانوا يجدون حرجا في تسميّة أبنائهم باسم الرّسول وذلك حرجا من مقام النّبوّة. ويخبرنا ابن حجر برواية يرى أنّها كانت ستتسبّب في منع تسميّة اسم محمّد في عهد عمر بن الخطّاب "وتعود الأسباب إلى أنّ ربه سُبّ عنده وكان يدعى محمّد لولا أنّه علم أنّ الرّسول كان يسمّي أبناء المسلمين باسمه"[81]. وفي المقابل ثمّة من يرى انّ اسم محمّد ظلّ موجودا لأنّه مقترن بالشهادتين "لقد نصّت نصوص الاثني عشريّة على وجوب اشتمال التشهّد على الشهادتين للّه عزّ وجلّ وللرّسول (ص) ونصّ البعض الآخر على وجوب الصّلاة على النّبي بعد الشهادتين"[82].

ونقرّ بأنّ اسم أحمد أو محمّد لم تذكره المصادر العربيّة مثل كتاب **الخراج** لأبي يوسف، و**المغازي** للواقدي في تلك الفترة، فهذا لا يعني أنّ الاسم لم يكن موجودا كما يدّعون، فمن النّاس من لم يكن معروفا وهو يحمل اسم أحمد، نذكر مثلا أحمد الفراهيدي والد الخليل، فإنّه لا يعرف إلاّ بابنه المولود سنة 100هـ أي أنّ أحمد ولد سنة 75هـ وعلى أقصى تقدير سنة 80هـ، وغير بعيد أن يكون ثمّة من اسمه محمّد.

تفاجأ المستشرق أورده دي مونينM.G.DemombyNes بعدم اعتماد تسميّة أحمد كتسميّة رسميّة ورئيسيّة بتعلّة أنّ القرآن "ينقل بشارة عيسى بأنّ رسولا يأتي بعده واسمه أحمد"[83]، ونرى أنّ هذا الإضمار والسكوت يدخل في دائرة الأسطورة، ويرى بعض المصنّفين القدامى أنّ أسماء الرّسول "كلّها نعوت، ليست أعلاما محضة لمجرّد التعريف بل أسماء مشتقّة من صفات قائمة به توجب له المدح والكمال"[84]. كما يرى ابن الجوزي أنّ اسمه مشتق حتما من خصاله فيقول "إنّ هذين الاسمين إنّما اشتقّا من أخلاقه وخصائصه المحمودة الّتي لأجلها استحقّ أن يسمّى محمّد (ص) وهو الّذي يحمده أهل السّماء والأرض وأهل الدنيا والآخرة لكثرة خصاله المحمودة الّتي تفوق عدّ العادّين وإحصاء المحصين"[85].صارت يقينيّات الوعي الديني السائد وثوابته الموروثة موضوع سؤال وبحث ومراجعة إذ تبدو بعيدة عن حقيقة الواقع لذلك يربك التجديد المسلّمات وينزّلها من عليائها ويضعها على محكّ الدراسة والبحث وعنها يزيل لحاف القداسة.

خاتمـــــــــــــة:

إنّ المتمعن في الأخبار الّتي وصلتنا عن ظروف و تحديدزمن ولادة النبي محمد وتسميّته يدرك مدى التصاقها وتداخلها بالأسطورة وعدم وجود خيط ناظم لهذه الأخبار، وعليه نرى ضرورة مراجعة المرويّات ووضعها تحت محك النقد البنّاء لكشف الجوانب الأسطوريّة علما وأنّ الأسطورة لا تهجنّ العقل البشري لأنّها تمثّل جزءا من الحقيقة مهما تباعدت.

وما يفضي له هذا الكم من المرويات والآراء في شأن الرّسول محمد يعكس الطابع الإشكاليّ لمسألة المراجعات التاريخيّة والعقديّة ذلك أنّ الباحث يجد نفسه محاطا بإرث النّص والقابليّة العقليّة والمنطقيّة للحدث التاريخي عموما ولحدث النبوّة خصوصا فتتقاطر الأحداث الحافّة على غرار ولادة النبيّ وتسمياته وسيرته ومعجزاته وما ذكره وذكر عنه، وعليه فلكلّ مراجعة غاياتها وأهدافها ولكنّها تبقى رأيا يضاف إلى ما سبقه من آراء ما لم يتوفر لهذا الرأي موجبات التفرّد والخروج عن السياق العام الذي تطرح فيه مسألة النبوّة تاريخيا وعقديّا،ليقع التروي فيها على غرار ما تشهده البحوث الإسلاميّة المعاصرة من اهتمام بالمنهج الأنتروبولوجي و الهيرمينوطيقي في التعامل مع النصوص التاريخيّة والدّينيّة.

الهوامش :

---

[1]أندريه لالاند،**موسوعةلالاند الفلسفيّة**، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات بيروت-باريس، ط1، 1996، المجلّد2،ص850.

[2]Mercé Eliade, aspect du Muthe, NRF Gallimard,Paris1963,p78.

[3]Pierre Smith:" la structure des mythes reflète la structure de l esprit humain". Mythe ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS.corpus 15,p1039.

[4]Sartre(j.p),QU EST CE QUE LA LITTERATURE, Gallimard. Paris 1948, p 48.

[5]تركي علي الربيعو، حدود العلاقة بين الأسطورة والتاريخ في المصادر العربيّة الإسلاميّة، **الفكر العربي المعاصر**، عدد76-77، ماي 1990،ص 41.

[6] فراس السواح: مغامرة العقل الأولى، دار علاء الدين، دمشق، ط1، 2002، ص19.

[7]انظر كامل القصّة في، ابن هشام، **السيرة**، **ج1**، ص 155-156

[8]ابن هشام، **نفسه**، ص ص 157-158.

[9]انظر كامل القصّة مع ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، **كتاب الموضوعات**، السعوديّة، المكتبة السلفيّة/1966،ص ص 28-29.

[10]**نفسه**، ص 29.

[11]منصف الجزّار، **المخيال العربي في الأحاديث المنسوبة إلى الرسول**، دار محمّد علي الحامي، ط1، 2007، ص91.

[12]هي **مكّة** المكرّمة الّتي تضمّ أكثر المواضع قداسة لدى المسلمين، وفيها الكعبة المشرّفة، وفيها ولد الرّسول صلى اللّه عليه وسلّم وفيها عاش زهاء خمسين عاما... تقع مكّة في الحجاز على بعد حوالي 72 كيلو متر من ميناء جدّة على ساحل البحر الأحمر على خطّ عرض 27.، 21 شمالا، خطّ طول 49، 39 شرقا، وهي الآن عاصمة منطقة مكّة الإداريّة في المملكة العربيّة السعوديّة... كانت مكّة موضعا مقدّسا منذ أزمنة قديمة، ومن الواضح أنّها كانت معروفة لبطلميوس الّذي أشار إليها باسم مكورابا Macoraba، وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في الآية 24 سورة الفتح "وهو الّذي كف أيديهم عنكم وأيديكم عنهم ببطن مكّة من بعد أن أظفركم عليهم وكان اللّه بما يعملون بصيرا" كما ورد ذكرها باسم بكّة (بررالباء) في الآية 96 من سورة آل عمران "إنّ أوّل بين وضع للنّاس للذي ببكّة مباركا"...

دائرة المعرف الإسلاميّة، مركز الشارقة للإبداع الفكري، ط1، 1418هـ – 1998م، الجزء الحادي والثلاثون، ص ص 9591–9597.

[13]العفيف الأخضر، **من محمّد الإيمان إلى محمّدالتارخ**، دار الجمل للنشر، كولونيا ألمانيا، ط1، 2014، ص 35.

[14]– الحلبي، السيرة الحلبيّة، ج 1، ص 121.

[15]معروف الرصافي، **الشخصيّة المحمّديّة أو حلّ اللّغز المقدّس**، منشورات الجمل، ألمانيا، ط1، 2002ص 72/73.

[16]ابن كثير **ذكر مولد النّبي (ص) ورضاعه**، تح. ياسين السّواس ومحمود الأرناؤوط، بيروت دمشق، دار ابن كثير، ط1، 1407هـ/1987م، ص ص 68–69، وانظر كذلك علي بن برهان الدّين الحلبي، **إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون**، دار المعرفة، بيروت ، د.ت، ج1، ص94.

[17]الرصافي، **نفسه**.

[18]نفسه، ص 57.

[19]**السيرة الحلبيّة**، ج.3، ص ص144/145.

[20]الرصافي،**نفسه**،ص 59.

[21]**نفسه**، ص 74.

[22] هشام جعيّط، **في السيرة النبويّة 3،مسيرة محمّد في المدينة وإنتصار الإسلام**، ط1، دار الطليعة، بيروت، 2015، ص،57.

[23]**نفسه**، ص،133.

[24] أبو محمّد عبد الملك بن هشام، **سيرة النبي**، ط1، دار الصحابة للتراث، طنطا،، 1995، ج 1، ص، 208.

[25] علي بن برهان الدين الحلبي، **إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون**، بيروت دار المعارف مصر، د – ت ج1، ص، 96.

[26]معروف الرصافي، **الشخصيّة المحمديّة**، مرجع سابق، ص، 103.

[27]أورد جواد على في **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ج 2، دار الحداثة، بيروت، 1988 ص 386 نصّا معرّبا عن أبرهة: "بحول الرحمن ومسيحه. الملك أبرهة زبيمان ملك سبأ وذي ريدان وحضرموت ويمنت "اليمن" وأعرابها في الطود "الهضبة" وفي تهامة "المنخفضات". سطروا هذه الأسطر لما غزت معد: الغزوة الربيعية بشهر ذو الثبات "ذ ثبق" "ذو الثبت". ولما غلظ " ثار" كل "بنو عامر". أرسل الملك "أبا جبر"، بقبيلة "كدت" كندة وقبيلة "عل" و "بعثر بن حصن" "بشرم بن حصنم" بقبيلة "سعد" لحرب "بني عامر" فتحركا بسرعة وقدما جيشهما نحو العدو: وحاربت "كدت" بكندة وقبيلة "عل" بني عامر ومراداً، وحاربت "سعد" بواد "بمنهج" ينهج "يؤدي" إلى "تربن" "الترب". فقتلوا من بني عامر وأسروا وكسبوا غنائم. وأما الملك، فحارب ب "حلبن" "حلبان"، وهزمت معد، فرهنت رهائن عنده.

وبعدئذ، فاوض "عمرو بن المنذر" "عمرم بن مذرن"، وقدّم رهائن من أبنائه. فاستخلفه "اقره" على معد. وقفل "أبرهة" راجعاً من "حلين" "حلبان"، بحول الرحمن. بتأريخ اثنين وستين وست مئة".

وقد درس بعض الباحثين هذا النص، فذهب بعضهم إلى أنه يشير إلى حملة أبرهة على مكة في العام الذي عرف عند أهل الأخبار ب "عام الفيل" وأشير إليها في القرآن الكريم. وذهب بعض آخر إلى أنه يشير إلى غزو قام به أبرهة تمهيداً لحملة كان عزم القيام بها نحو أعالي جزيرة العرب، فتوقفت عند مكةْ وذهب آخرون إلى إن ما جاء في هذا النص لا علاقة له بحملة الفيل، ذلك لأن هذه الحملة كانت في سنة "547" للميلاد على تقديرهم، على حين كانت حملة الفيل سنة "563" على تقديرهم أيضاً..... غير أنّ بعض الباحثين رأى أن هذه الحملة كانت مقدمة لحملة الفيل، أي حملة تجريبية سبقت تلك الحملة. وحجة الفريق الأول ما ورد في بعض الروايات من أن مولد الَرسول، كان بعد عام الفيل بثلاث وعشرين سنة أي في حوالي السنة "547" للميلاد. وهو تأريخ ينطبق مع السنة المذكورة في النص، إذا أخذنا برأي من يجعل مبدأ التقويم الحميري سنة "115" قبل الميلاد. ومن ورود رواية أخرى في حساب السنين عند قريش، تظهر بنتيجة حسابها وتحويلها أن عام الفيل كان في سنة "552" بعد الميلاد.

28 جواد على في **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ج 2، ص 389.

29 "يوسطنيانوسJustinian "الذي حكم من سنة"527" حتى سنة "566" للميلاد، وكان حكمه بعد حكم "يسطين" الذي ولي الحكم من سنة "518" حتى سنة "527" للميلاد. وكان "يوسطنيانوس" "يوسطنيان" قد وضع خطة للتحالف مع الحبش ومع حمير للإضرار بالفرس. وراسل "السميفع أشوعEsimiphaeus "للاتحاد معه ولمحاربة الفرس. فلما تولى "أبرهة" الحكم عاد القيصر فاتصل به، وتودد إليه لتنفيذ ما عرضه على "السميفع أشوع" من مهاجمة الفرس. فوافق أبرهة على ذلك، وأغار عليهم غير أنه ترجع بسرعة. انظر جواد على، **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ج 2، ص 385.

30 هشام جعيّط ، في السيرة النبويّة3، **تاريخيّة الدعوة المحمديّة في مكّة**، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت، ص، 143.

31 M. Rodinson, la vie de Mohamed et probléme sociologique des origines de L'Islam, Diogéne n°20 oct 1957, p 38.

32 انظر في ذلك ابن سعد، **الطبقات الكبرى نفسه، ج1**،ص ص، 173 – 174 و ج 2، ص ص، 235 – 237، والبلاذري، **أنساب الأشراف، مرجع سابق**، ص ص، 114 – 115.

33 هشام جعيّط، في السيرة النبويّة2، **تاريخيّة الدعوة المحمديّة**، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت، 2007،ص، 143.

34 جعيط، **نفسه**، ص 311.

35 هشام جعيّط ،**تاريخيّة الدعوة المحمديّة،نفسه**، ص، 143.

36 Jacqueline Chabbi,le coran décrypté, fiures bibliques en rien que des mots, Fayard 2008, p26.

37 جواد علي، **تاريخ العرب في الإسلام، السّيرة النبويّة** ، طبعة دار الحداثة بيروت، 1988، ص 114.

38 هشام جعيّط ،**تاريخيّة الدعوة المحمديّة، نفسه**، ص، 145.

39 محمّد بن سعد، **الطبقات الكبرى**، طبعة، دار صادر، بيروت، د – ت ، المجلّد الأوّل، ص– ص، 94– 95.

40 أبو محمّد عبد الملك بن هشام، **سيرة النبي**، ط1، دار الصحابة للتراث، طنطا،، 1995، ج 1، ص،ص 203 – 204.

41 محمّد بن إسحاق بن يسار، **سيرة ابن اسحاق المسمّاة بكتاب المبتدإ والمبعث والمغازي**، تحقيق وتعليق محمد حميد الله، الوقف للخدمات الخيريّة إدارة النشر والتوزيع قونية – تركيا ، 1981 ، ص 22.

42 محمّد بن سعد، **الطبقات الكبرى**، طبعة، دار صادر، بيروت، د – ت ، المجلّد 3، ص، 10.

43 هشام جعيّط ،**تاريخيّة الدعوة المحمديّة**، **نفسه**، ص، 28.

44 محمّد الزحيلي، **مرجع العلوم الإسلاميّة**، دار المعرفة، دمشق، 1413هـ/1992م، ص17.

45 ابن هشام، **السيرة النبويّة**، تح طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، ط1، بيروت، 1411هـ/1991م، ص ص 80-81.

46 الماوردي، **أعلام النبوّة**، تح سعيد محمّد للّحام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1409هـ/1989م، ص ص 207-208.

47 **صحيح مسلم**، تح.محمّد فؤاد عبد الباقي، دار الحديث، ط1، القاهرة، 1412هـ/ 1991م، ج4، ص ص 1828-1829.

48 H.Lammens, Qoran et tradition, comment fut composée la vie de Mahomet, extrait de recherche de science religieuse, n°1, Paris , 1910, p9.

49 البلاذري، **نفسه**، ص91.

50 **نفسه**، ص، 104.

51 **نفسه**، ص، 105.

52 محمّد بن سعد، **الطبقات الكبرى**، طبعة، دار صادر، بيروت، د – ت ، المجلّد الأوّل، ص، 129.

53 علي بن برهان الدين الحلبي،**إنسان العيون في سير الأمين المأمون** ، بيروت، د – ت ، ج1،ص،134.

54 محمّد بن سعد، **الطبقات الكبرى**، طبعة، دار صادر، بيروت، د – ت ، المجلّد الأوّل، ص– ص، 169.

55 القاضي عياض بن موسى اليحصبي، **الشفا بتعريف حقوق المصطفى**، تحقيق كمال البسيوني زغلول المصري، دار الفكر، بيروت، 1995، ج1، ص، 177.

56 ابن هشام، **السيرة النبويّة**، مرجع سابق، ص 248.

57 شمس الدين محمّد بن القيم، **زاد المعاد في هدي خير العباد**، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د – ت،م1، ج1، ص،36.

58 هشام جعيّط ،**تاريخيّة الدعوة المحمديّة**، **نفسه**، ص، 147.

59 إسماعيل أحمد أدهم، **حياة محمّد ونشأة الإسلام**، ط1، مطبعة صلاح الدين الكبرى،1936، ص 5.

60 علي بن برهان الدين الحلبي،**إنسان العيون في سير الأمين المأمون** ، بيروت، د – ت ، ج1،ص، 131.

61 انظر، علي بن يحي البلاذري، **أنساب الأشراف**، تحقيق، محمّد حميد الله، دار المعارف، مصر، 1959، ج1، ص، 91.

62 هشام بن محمد بن السائب الكلبي،**كتاب الأصنام**، تحقيق أحمد زكي، نسخة مصوّرة عن طبعة دار الكتب ، الدار القوميّة للطباعة والنشر، القاهرة، ص ص، 30 – 32.ها بأسماء

63 هشام جعيّط، **نفسه**، 146.

64 محمّد بن سعد، **الطبقات الكبرى**، طبعة، دار صادر، بيروت، د – ت ، المجلّد الأوّل، ص، 54.

65 هشام جعيّط ،**تاريخيّة الدعوة المحمديّة**، **نفسه**، ص، 146.

66 محمّد بن سعد (23هـ/845م)، **الطبقات الكبرى**، تح.محمّد عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة، ط1، بيروت، 1410هـ/ 1990م، ج1، ص129.

[67]أبو نعيم أحمد عبد اللّه الأصفهاني (430هـ/ 1038م)، **دلائل النبوّة، مكّة**، توزيع دار الباز للنشر والتوزيع، د.ت، ص190.

[68]عبد اللّه جنوف، **نفسه**، ص21.

[69]علي بن برهان الدّين الحلبي، **نفسه**، ج1، ص128.

[70]الفترة: ما بين كلّ نبيين، وفي الصحاح: ما بين كلّ رسولين من رسل اللّه عزّ وجلّ من الزمان الّذي انقطعت فيه الرّسالة، وفي الحديث: فترة ما بين عيسى ومحمّد عليهما السّلام والصّلاة. **لسان العرب**، مادّة [ف ت ر].

[71]محمّد كامل حسن المحامي، **عبد المطّلب بن هاشم**، المكتبة العلميّة للطباعة والنّشر، ط2، سلسلة عظماء الإسلام، بيروت، 1988، ص21.

[72]الحلبي، **نفسه**، ص134.

وأورد الخبر بصيغتين "وقد عدّ بعضهم" و"قال بعضهم".

[73]عبد الكريم بن خطيب السهيلي، **الروض الأنف في تفسير السّيرة النبويّة لابن هشام**، تح، عبد الرؤوف سعد، دار الفكر، بيروت، 1409هـ/ 1984م، ج1، ص8.

[74]ابن هشام، **نفسه**، ص22.

[75]القاضي عيّاض، **الشّفا بتعريف حقوق المصطفى**، تح. كمال السيوفي زغلول المصري، دار الفكر، بيروت، 1415هـ/ 1995م، ج1، ص188.

[76]ابن حجر، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تح. عبد العزيز بن عبد اللّه باز، دار المعرفة، بيروت، د.ت، ج10، ص ص 570-571.

[77]راجع عبد اللّه جنّوف، **نفسه**، ص22. وراجع القاضي عياض، نفسه، ص188.

[78]جلال الدّين عبد الرحمان السيوطي، (911هـ/ 1505م)، **الخصائص الكبرى**، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت، ج1، ص23.

[79]جنّوف، **نفسه**، ص23.

[80]M.Watt, His name is Ahmed, en Muslim world, vol, XLIII N°2, Paris, 1953, p p 110-117.

[81]ابن حجر، **نفسه**، ص ص 575-577.

[82]علي محمّد كوراني، **فلسفة الصّلاة**، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1972، ص283.

[83]M.G.DemombyNes, Mahomet, Paris, 1969 , p61.

[84]ابن القيم، **زاد المعاد في هدي خير العباد**، تح.طه عبد الرؤوف سعد، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت، م1، ج1، ص34.

[85]**نفسه**، م1، ج1، ص32.

جمالية التلقي وتجليات الإبداعية في الرواية السير ذاتية:

" الخبز الحافي" لمحمد شكري

الدكتورة: سعاد شابي

جامعة العقيد أحمد دراية، أدرار

الملخص:

نحاول الحديث من خلال موضوعنا ومن خلال تحليلنا لرواية: الخبز الحافي لمحمد شكري عن تجليات الإبداعية لهذا النص، والكشف عما يطرحه العنوان من شعرية ومدى بلاغة الصورة في التوصيل إلى مضمون النص، وما يطرحاه من جمالية للمتلقي القارئ.

الكلمات المفتاحية: قراءة، تلقي، غلاف، العنوان، الصورة، إبداعية، رواية....

Summary :

We try to talk through our theme and through our analysis of the Novel's Mohamed chokri *AL KHOBZ AL HAFI* of the manifestations of this creative text, and reveal what posed by little of poetry, and the eloquence of the image in connection to the content of the text, and what pose of the aesthetic of the receiver reader.

Keywords: reading, receive, cover page, the title, image, creative, a novel.

Résumé:

Nous essayons par notre thème et a travers notre analyse du roman *AL KHOBZ AL HAFI* de Mohamed chokri des manifestations créatives de ce texte et révéler ce qui a pose par le titre de la poésie ; et l'éloquence de l'image dans le cadre de la teneur du texte et que ce pose de l'esthétique au destinataire lecteur .

mots clés : lecture, recevoir, page de garde , titre, l'image, créatif, roman .

النص:

أول ما يستقبله القارئ من العمل الأدبي غلافه (الواجهة الأمامية)، الذي يحوي عنصرين مهمين العنوان والصورة إذ لا يكاد يخلو نص مطبوع أو نص إلكتروني من الصورة في تجسيد حداثي واضح، فللصورة لغة كما النص اللساني وهي تقرأ وتؤول مثله، وتلتحم الصورة مع العنوان باعتبارهما عتبتين من عتبات النص ليشكلا علامة على الصورة الوصفية ليطرحا معان يتلقاها القراء وتكمن شعريتهما فيما يعكساه من معان لمضمون النص، فالعنوان باعتباره وحدة لغوية والصورة لما تحمله من أشكال وألوان باعتبارها وحدة بصرية يحملان من المعاني ما يجعل المتلقي في تلهف لقراءة النص لأنهما بمثابة عتبة تعطي للقارئ قراءة أولية عما يحويه هذا النص.

والقراءة إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها للعمل بمقتضاها، فهي عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفيزيولوجي للإنسان إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة.

والقراءة أداة التفكير الحر والاتصال الهادف البناء ووسيلة التسجيل الرئيسية لخبرات الإنسان المتراكمة، وتعد من أنجح أساليب النشاط الفكري المتكامل لكونها غذاء العقل والروح، وعناصرها: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه والرموز المكتوبة.

يقول عبد السلام المسدي:" إن مفهوم القراءة تتولد منه حقول دلالية متفاوتة تبدأ من أبسط عمليات النقد، وسواء في الاستماع والتذوق، أو في الموازنة والتثمين، وترتقي إلى صيغ التجريد في المبادئ والأحكام، وبينهما مراتب متباينة تبدأ من أيسر السبل بالنقل والترجمة وتنتهي إلى استقراء المواريث وابتعاثها بمجهر الفكر الحديث"[1]

وهناك من يرى أن:" فعل القراءة ...عملية شاملة ومعقدة تؤسسها مجموعة عناصر ومحددات ذاتية وموضوعية، نصية وخارج/ نصية، يمثل فيها الوقع الجمالي الدور المحرك والفاعل في صنع التجربة الجمالية ككل"[2]

وإذا كان " الانتقال إلى قراءة النص يمثل اختبارا لتوقعات القراءة، واستكشافا للطرائق التي يتعالق فيها النص وعنوانه، ففي مرحلة تلقي النص تكتشف القراءة صدق أو خيبة توقعاتها "[3]

إن التذوق الأدبي لنص ما ينبع من خلال ما يطرحه هذا النص من إبداعية وجمالية، والتي تصنف ضمن علم الجمال الذي هو:"... العلم الذي يدرس انفعالات الإنسان و مشاعره و نشاطاته و علاقاته الجمالية، في ذاته، في إنتاجه، كما في المعطيات المحيطة به، و دون أن يرتبط ذلك مباشرة بوجه استعمال أو بمنفعة علمية... هو العلم الذي يبحث في مسائل

الجمال – و البشاعة بوجه أقل– بوجوهها الإبداعية و النقدية والنظرية. هو يتناول كيفية إبداع الفنانين لانتاجاتهم و ظروف ذلك، و كيف يتذوق الناس هذه الأعمال الفنية... و أي آثار يتركه تذوق تلك الأعمال الفنية في أفكار الناس و في مشاعرهم و في حياتهم اليومية"[4].

ومهما اختلفت مستويات حضور العتبات و النصوص المحاذية بشقيها المحيطة و اللاحقة ، فإنها تشكل علامات مضيئة لممارسة نوع من الوقع الجمالي و التأثير النفسي و المعرفي على المتلقي لتجسير التواصل مع النص في أفق قراءته قراءة أكثر ملائمة[5]

فإن العمل المرتبط بالنص له جانب فني، وجانب جمالي؛ فالأول مرتبط بصاحب النص، بينما الثاني؛ أي الجمالي فهو الإنجاز المحقق من طرف القارئ[6].

الغلاف/ الواجهة:

واجهة المؤلَف تعمل على إثارة الواجهة الخلفية للقارئ، إذ:" ما دامت الواجهة الأمامية هي التي تثير الواجهة الخلفية وأنه على ضوء هذه الأخيرة سوف تتحدد القيمة الدلالية والوظيفية الجديدة التي اكتسبتها العناصر المنتقاة في السياق الجديد، فإن العلاقة بين الواجهتين الأمامية والخلفية لا يمكنها أن تكون ستاتيكية بل ستصبح جدلية"[7]،

إذ القارئ لما يقرأ نصا ما فإنه لا يكون خالي الذهن بل تكون له قراءات سابقة والقراءة الجديدة ستجعله يستفرغ ما في ذهنه لفهم النص الجديد، فالنص:" يتألف من كتابات متعددة تنحدر من ثقافات عديدة تدخل في حوار وتتحاكى وتتعارض"[8]

ومن هنا يجد القارئ نفسه مستفيدا من معرفته الخلفية وهذا يبعث بالقارئ إلى تفكيك الداخل النصي، فالعلاقة بين النص والقارئ علاقة جدلية، فالنص يصبح فضاء مفتوحا، والقارئ هو من يلج هذا الفضاء ليكشف عن مستوياته الدلالية وذلك من خلال فك شفراته.

فالعنوان أول ما نلاحظ من على غلاف الكتاب أو النص، إذ هو العتبة الأولى يملك أهمية كبيرة في فك لغز النص، ففي غالب الأحيان ما يكون للعنوان القدرة على التأويل الممكن للنص.

يرى ليوهوك أن العنوان هو:

" مجموع العلامات اللسانية (كلمات مفردة، جمل...)التي يمكن أن تدرج على رأس كل نص لتحدده وتدل على محتواه العام، وتغري الجمهور بالمقصود"[9]

وأما جاك فونتاني jaques fontanille فيرى أن العنوان مع علامات أخرى هو من الأقسام النادرة في النص التي تظهر على الغلاف وهو نص مواز له[10]، بل هو نوع من التعالي النصي transtectualite الذي يحدد مسار القراءة التي يمكن لها أن "تبدأ من الرؤية الأولى للكتاب"[11]

وترى الناقدة العربية بشرى البستاني أن العنوان:" رسالة لغوية تعرف بتلك الهوية وتحدد مضمونها وتجذب القارئ إليها، وتغريه بقراءتها وهو الظاهر الذي يدل على باطن النص ومحتواه"[12]

فلحظة تلقي العنوان تثير انفعالا ما مع المضمون النصي، إذ يخلق لدى المتلقي إغواء بضرورة الولوج إلى داخل النص وكشف مدى ارتباط العنوان بمكوناته سواء أكان نثرا أم شعرا.

فالعنوان:" يقوم على تركيب نصي يعد مفتاحا منتجا ذا دلالة ليس على مستوى البناء الخارجي للعمل فقط بل يمتد إلى البنى العميقة ويستفز فواصله، ويدفع السلطة الثلاثية (المبدع، النص، المتلقي) إلى إعادة إنتاج تتيح لعوامل النص الانفتاح على أكثر من قراءة"[13]

إن العنوان:

- بنية لغوية مادته الأساسية هي اللغة
- جزء لا يتجزأ من النص
- بؤرة إبداع

فالعنوان شديد الارتباط بالكتاب، فهو يمثل في هذه الحالة إعلان عن الكتاب فهو يجهر بين القراء بما يحتويه ويتضمنه.

وللعنوان بعد تواصلي لا يخرج عن إطار أحد الأبعاد التداولية الآتية:

- العنوان يحمل معنى القصد لأنه مرتبط بفعل التواصل، فهو:" يتوجه إلى المستقبل حاملا مرسلته وهذا الحمل تحديدا هو قصد المرسل، وإرادته إبلاغ المستقبل بجماع المرسلة، إن على مستوى الجنس أو على مستوى الموضوع أو حتى على مستوى موقف المرسلة من خطابها الذي تتأسس داخله "[14]
- هو أول شيء يعترض المتلقي، فهو يعني تحديد:" حقل اشتغال المتلقي عليه، كما كان العنوان القصد والإرادة تحديدا لحقل اشتغال المرسل "[15]، وهذا ما يخلق ذلك التفاعل بينه وبين القارئ المتلقي.

-تنوع أدائه الوظيفي وحتى وإن غاب العنوان فالبياض في الحقيقة عنونة ذات دلالة تسهم في انتشار واشتهار العمل.

-العنوان يقدم للمتلقي مجموعة من التوقعات التي تساعده على فهم النص وتأويله تأويلا صحيحا، انطلاقا من مبدأي الإحلال والانزياح، يقول صبري حافظ:" استيعابنا للنص الذي تواجهه يتوقف في كثير من الأحيان على قدرتنا على التعرف على النص الذي أزاحه أو الذي حل محله ليس فقط لأن جدلية النص والنص المزاح جزء لا يتجزأ من تكوين النص نفسه، ولكن فعالية هذه الجدلية تعود إلى ما قبل تخلق أجنة النص الأولى وتترك ترسباتها في شتى طبقات النص سواء أوعى النص ذلك أم لم يعه، وفكرة الترسيب هذه واحد من الأفكار الأساسية التي يطرحها جاك ديريدا في تعامله مع النصوص.." [16].

ومن هذا المنطلق فالعنوان يمثل جزء من لحظة النص الإبداعية، فقراءته يجب أن تكون قراءة لذة وتعدد.

وأما الصورة والتي هي أيضا مكون من مكونات الغلاف فهي بنية علائقية تعبر عن مضمون روحي (فكرة، عاطفة، شعور) لا يمكن التعبير عنه إلى بهذه الطريقة، لأن الصورة المقصودة في بحثنا هي الصورة بالمعنى الحسي التي هي: (تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا)[17]

فيكون هذا الربط بين صورتين مدركة ومرئية، فيتقابل الذهني والحسي والشعر والرسم والإحساس والرؤية مع مراعاة السامع المتلقي في كل ذلك، فتكون الصورة هنا تصوير الممكنات من الموجودات، إما بالرسم (لوحة زيتية) باستعمال اليد وأدوات الرسم وإما باستعمال آلة التصوير (الصور الفوتوغرافية).........إلخ ويكون ذلك محاكاة للعالم الخارجي وهذا النوع من المحاكاة هو في الحقيقة:(استنساخ بارع للأشياء كما هي موجودة في الطبيعة)[18]

وبالتالي تكون هذه الصورة الفنية بين سلطة المبدع وسلطة المتلقي وهو الجانب الذي تتحقق فيه العملية التواصلية فيحدث التفاعل بين النص والقارئ وقد تتضمن الصورة العناصر الآتية:(العالم الإنساني، العالم الطبيعي الحسي: حيواني، مائي، نباتي، رملي......) وهي مكونات الطبيعة الحسية المحيطة.

إذ يقول الحكيم كونفشيوس عن بلاغة الصورة :" الصورة خير من ألف كلمة، ومما يزيد من أهميتها وقدرتها على الاستيعاب ، أن لها لغة عالمية يفهمها الجميع"[19]

تلك الصورة – باعتبارها أيقونة – والتي تظهر على الغلاف الخارجي الذي يعد المعبر الأول الذي يدخلنا إلى أغوار النص، وهو عتبة بصرية تبرز كوامنه، وبما أن الصورة ما هي إلا أيقونة تحيل إلى شيء تشير إليه كما قال بيرس وإدراكها مؤسس على مرجعيات ومتأثر بالانتماء الثقافي لهذا فقد تترجم الصورة ما جاء في النص.

لا يكاد يخلو نص مطبوع أو نص إلكتروني من الصورة في تجسيد حداثي واضح للاعتقاد الميتافيزيقي بأسبقية الصورة على الكلمة، وهذا ما تشير إليه الحكمة الصينية المشهورة التي تقول:" صورة واحدة لها قيمة ألف كلمة"[20]

وهذا ما يذهب إليه بشير عبد العالي في قوله:" إن قراءة الصورة الواحدة يتعدد نظريا بتعدد القراء"[21]

فللصورة لغة كما النص اللساني، وهي تقرأ وتؤول مثله، لكن (تختلف آليات قراءة الصورة وقواعد القراءة عن قراءة النص الأدبي وإن احتفظت بشيء مشترك معه، إن القراءة التأويلية للصورة بوصفها قرينا ذا لغة وقواعد خاصة هي مفهومة غدت بداهة في عالم الميديا المعاصر ضمن المعنى المتسع الممنوح للنص راهنا)[22]

تأتي الصورة مع العنوان علامة على الصورة الوصفية التي يتداولها الدارسون على أنها شكل من أشكال التفكير بواسطة التفصيل، يجعل الشيء مرئيا ذا شخصية مميزة بوجه من الوجوه، بدلا من تعيينه ببساطة وذلك بالعرض المتحرك لأكثر الخصوصيات والملابسات أهمية، ويرتبط التصوير الفوتوغرافي بوصف الأشياء وصفا حرفيا محاكيا للموصوف ساكنا خاليا من عنصر الزمان (الأفعال) فيعمد إلى تجسيد المشهد من العالم الخارجي من الألوان والأشكال والظلال يقتصر على الرؤية الحسية المباشرة التي تخاطب العين والنظر.

أما ونحن نتحدث عن إبداعية الصورة، فيتمثل فيما تطرحه الصورة من معاني حين تلقيها من طرف القراء ومدى عكسها لمضمون النص.

ولأن القارئ لا يكون خالي الذهن بل تكون له قراءات سابقة والقراءة الجديدة يكون هناك ربط بين صورتين مدركة ومرئية، فيتقابل الذهني والحسي والشعر والرسم والإحساس والرؤية مع مراعاة السامع المتلقي في كل ذلك.

إذ في غالب الأحيان يحتاج الإنسان إلى فهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة، فالتفكير بالصورة يرتبط بالخيال، والخيال يرتبط بالإبداع، والإبداع يرتبط بالقدرة على إنتاج الدلالات، والدلالات ههنا لا ترتبط بالماضي والحاضر فقط بل قد تتعداهما إلى تصور المستقبل، (إن الصور ترتبط بالذاكرة والخيال والإبداع والاستمتاع)[23]

فالصورة الفنية بين سلطة المبدع وسلطة المتلقي، وهو الجانب الذي تتحقق فيه العملية التواصلية فيحدث التفاعل بين النص والقارئ وقد تتضمن الصورة العناصر الآتية (العالم الإنساني، العالم الطبيعي الحسي من حيواني أو مائي ونباتي أو رملي.................) وهي مكونات الطبيعة الحسية المحيطة.

لذا فالصورة تأتي مكملة للعنوان ومثرية له، وكثيرا ما تكون الصورة محاكية للعنوان، فالصورة ههنا تمثيل بصري، وهي تدخل في نطاق الثقافة البصرية.

تجليات الإبداعية في نص الخبز الحافي:

تتجسد الأبعاد الإبداعية من خلال قراءة الصورة قراءة عميقة وربطها بالعنوان وبداخل النص.

يتحقق النص البصري (الصورة) عبر خمس مظاهر، هي:

-المظهر المادي: يتجسد من خلال مجموعة من الإشارات حول الصورة.

-المظهر اللفظي: باعتبار الصورة تشغيلا للغة.

-المظهر الدلالي: يتجسد من خلال فهم معنى بنية الصورة.

-المظهر الرمزي: فالصورة شكل من أشكال التعبير، فكل هذه المظاهر توجد متداخلة في الصورة، إذ كثيرا ما تكون الصورة تتضمن ما كُتب وما لم يُكتب.

فالعنوان كعلامة لسانية والصورة كعلامة بصرية يتشابهان فكلاهما يتكون من علاقة بين الدال والمدلول.

وما يميز العنوان خاصية الخطية، أي كونه مكتوب بخط من خطوط العربية، فالخط العربي:" بخصوصياته الجمالية/التشكيلية لا يخاطب العين وحدها بقدر ما يخاطب الروح أيضا، ويدفعها إلى الغوص في أغوار مضمونه الفني التشكيلي، ومن ثمة يصبح التعامل معه يتم من خلال إيحاء الكلمة التي تنقل العين من الصورة المجردة إلى الصورة المعرفية الإشرافية العميقة" [24]، وبالتالي فالخط في العنوان علامة قابلة لأن تؤول وتفسر.

فالصورة بالمعنى الحسي (تمثيل لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا)[25].

رواية الخبز الحافي هي رواية سير ذاتية، يقول محمد شكري:" أنا لا أقول إنها رواية، ولا أقول في الوقت نفسه إنها سيرة ذاتية مكتوبة بتاريخ مسلسل فهي سيرة ذاتية مرواة، أو سيرة ذاتية بشكل روائي"[26]

وبالتالي فهذا النص ينتمي إلى السيرة الذاتية الروائية، التي هي:" ممارسة إبداعية مهجنة من فنين سرديين معروفين: السيرة والرواية، لا يقصد بالتهجين معنى سلبيا، إنما التركي الذي يستمد عناصره من مرجعيات معروفة وإعادة صوغها وفق قواعد مغايرة"[27]

إلا أن محمد شكري يجنس عمله ب (رواية) وليس ب (سيرة ذاتية)، وطبعا هذا يعد من قبيل التضليل التجنيسي.

فهي رواية عن سيرة الراوي يروي فيها أحداث تتابعت وتعلقت بهذا الشاب الأمي وبأسرته وعائلته في مكابدتهم الفقر وانتقالهم بين طنجة ومدن المغرب بحثا عن لقمة الخبز، هي أحداث كشف الراوي من خلالها عن صراعه مع الحياة والظروف، وهي تمس كل إنسان عربي خضعت مسيرة حياته لاستعمارات وانتهاكات جعلت خبزه حافيا، وكل شيء بالنسبة له حافيا، وأوصلته ليقوم بأعمال غير أخلاقية (ارتكاب الجرائم، الانتحار..........) في سبيل الوصول إلى الخبز الحافي العاري...الإنسان الذي يعيش حياة التشرد وطبعا الأكثر تضررا في هذه المجتمعات هم النساء والأطفال.

تعد هذه رواية سيرة ذاتية:" سيرة مجتمع بأكمله...في زمن الجوع والقهر"[28]

استطاع محمد شكري أن يبدع في تصويره لحالة شبح الجوع الذي فتك بهم، فهاهو يصور بكاءه على موت خاله نتيجة المجاعة:" ..أبكي موت خالي والأطفال من حولي، يبكي بعضهم معي، لم أعد أبكي فقط عندما يضربني أحد أو حن أفقد شيئا، أرى الناس أيضا يبكون، المجاعة في الريف القحط والحرب"[29]

يصور محمد شكري طغيان المجاعة على كل الأماكن حتى على الجنة طنجة، يقول:" في طنجة لم أر الخبز الكثير الذي وعدتني به أمي، الجوع أيضا في هذه الجنة، لكنه لم يكن جوعا قاتلا"[30]

والصورة الجميلة التي صورها شكري حين كان يقتات من المزابل، يقول:" وجدت طفلا يقتات من المزابل مثلي، في رأسه بثور، حافي القدمين، وثيابه مثقوبة، قال لي: مزابل المدينة أحسن من مزابل حينا، زبل النصارى (الأوروبيون) أحسن من زبل المسلمين (المغاربة)، بعد هذا الاكتشاف صرت أذهب أبعد من حينا وحيدا أو صحبة أطفال المزابل"[31]

صور شبح الجوع الذي ظل رعبا في حياته وحال أخيه الجائع ، يقول الراوي:" وجدت طفلا يقتات على المزابل......أذهب أبعد من حينا.....عثرت على دجاجة ميتة.....ضممتها إلى صدري....يرى أخي الدجاجة، تتيقض عيناه، يبتسم.....يتحرك كأنه يفيق من إغماء.....يسعل فرحا"[32]

طبعا هذا قبل أن يقتل الأب ابنه (أخ محمد) والذي كان آخر حل للتخلص من شبح الجوع، حيث محمد ليبحث عما يُؤكل ليجد دجاجة ميتة والتي حاول ذبحها ليسيل منها دما ولكن سال بعض منه أسودا، إلى أن انتهت روايته بحصول والديه على عمل وعمله في المقهى وتعاطيه المخذرات وانحلال بعض أخلاقه.

يصف قساوة ووحشية أبيه الذي قتل ابنه من بكائه من الجوع:" أخي يبكي يتلوى ألما يبكي الخبز، أبكي معه، أراه يمشي إليه، الوحش يمشي إليه، الجنون في عينيه، يداه أخطبوط لا أحد يقدر أن يمنعه، أستغيث في خيالي، وحش! امنعوه! يلوي اللعين عنقه بعنف أخي يتلوى، الدم يتدفق من فمه"[33]

فكلمات: الوحش، الجنون، أخطبوط، اللعين، عنف، الدم..كلمات أضفت على المعنى قوة وخيالا وجمالا يجعل المتلقي يتصور ذلك المشهد الرهيب، مشهد قتل أب لابنه الجائع.

إن الجفاء العاطفي اتجاه أبيه القاسي جعله ينعته بأتفه الصفات:" وحش، مجنون...."[34]

ويقول أيضا معبرا عن سخطه على والده:" أضربه وألعنه في خيالي، لولا الخيال لانفجرت"[35]

صور قوة الجوع التي جعلته يقتات من بقايا صحون الحانات:" أخطف ما يتبقى في صحون طاولات رحبتها (حانة ريبيرتيتو)، أشرب ما في الكؤوس من ليمونادا أو خمر"[36]

يصور بإبداع حالته الوسخة وطريقة اغتساله:" قصدت الشاطىء..أخذت أفرك جسمي بطحالب البحر والرمل، أفرك وأفرك، شعر رأسي أكثر تدبقا من جسمي، ظللت أحك جسمي وأغوص في الماء حتى احمر جلدي، ظل جسمي متدبقا ولكن أقل قذارة"[37]

تفنن محمد في الوصف، فهاهو ذا يصف حالة نومه، إما في حجرة سكنهم أو في أماكن أخرى كالمقبرة، يقول:" نسكن في حجرة واحدة، أحيانا أنام في المكان الذي أتقرفص فيه"[38]

ويقول:" المقبرة هي المكان الوحيد الذي يمكن للواحد أن يدخل من بابه في أي ساعة يشاء، نهارا أو ليلا...قطع الكرتون ما زالت متراكمة في مكانها، فرشت مكاني..قبور يُعنون بها وأنا فوقها.."[39]

في هذه الرواية صور محمد حتى مرحلة مراهقته وبلوغه، فالحاة التي كان وأسرته يعيشونها في غرفة واحدة، هي حالة لا يعي فيها الوالدان ولا يكترثان لأبنائهما، فها هو محمد يصور حاجته إلى الجنس عند سن البلوغ وكان سببه والداه:" في الليل أسمعهما في الفراش يتضاحكان و.....بدأت أعرف ما كانا يفعلان...عندما أكبر تسكون لي امرأة، سأخاصمها في النهار بالضرب والشتم وأصالحها في الليل...."[40]

تصوير محمد لحالة الجوع والفقر اللذين جعلاه يعتبر السرقة حلالا:"...سأسرق كل م يستغلني حتى ولو كان أبي وأمي، هكذا صرت أعتبر السرقة حلالا مع أولاد الحرام"[41]

صور حالته وهو في أوج الانصياع والانحلال الخلقي ظهرت رغبته في التعلم:" لابد من أن أتعلم القراءة والكتابة"[42]

طبعا جاء غلاف الرواية: فيه قسمان: القسم العلوي باللون الأبيض وعليه اسم المؤلف (محمد شكري) بخط صغير، وتحته عنوان الرواية (الخبز الحافي) بحجم عريض وكبير، وباللون الأحمر، والقسم الثاني بالأسود مع العلم أن الحدود الفاصلة بين اللونين الأبيض والأسود بخط أحمر.

أما القسم الأسود ففي وسطه صورة لامرأة بائسة ترتدي البني والأصفر تنظر بحسرة إلى طفل نائم مغطى بغطاء برتقالي ولا يظهر منه إلا جزء من شعر رأسه وجزء بسيط من السماء وراء رأس المرأة بلون أزرق.

إن الألوان ليست سوى نتيجة لإدراك جهاز التقبل لبعض المثيرات الفيزيائية المتموجة[43] ، والألوان عرفها الإنسان منذ إذ وُجد في الكون من خلال ألوان الطبيعة مثلا.

للإشارة اللونية ثلاثة أبعاد: اللون المُسَيطِر والتشبع: « وعند ذروة التشبع يوصف اللون بأنه كثيف، وأي إضافة بعد ذلك لتعميق نغمته (الأبيض والأسود) يترتب عليها فقدانه لكثافته من خلال النصوع المُضاف[44]»، والإضاءة أو النصاعة وتسمى النغمة والقيمة[45]

فالعنوان كُتب بخط غليظ بلون أحمر و(الأحمر هو لون النار ولون الدم، فكما يكون الدم طاهرا وإيجابيا يكون فاسدا وسلبيا وكذلك اللون الأحمر، وهو إضافة إلى ذلك أجمل الألوان ومرادف للجمال في كثير من الثقافات وفي القديم كان لون الأشياء الثمينة والجميلة أحمر، وهو لون الإشارات الخاصة فأوراق الامتحان تصحح بالأحمر والإشارة إلى الأشياء الخطيرة والمنع مثلا تتم بالأحمر وهو لون الإشارة والخطيئة كذلك)[46]

وفي الرواية يمكننا أن نربط اللون الأحمر بمعاني العنف والفقر والثورة، وكُتب العنوان بخط سميك لإبرازه كونه العتبة الأولى للرواية، وهي مقصودة لأنه أول ما يجلب انتباه القارئ.

أما المساحة البيضاء التي كُتب عليها العنوان، فالبياض ضد السواد من جهة وهو أيضا يدل على (لون المرور الحياتي أو لون البداية أو النهاية)[47]، وما يوضح هذا القسم الثاني الملون بالأسود أي الانتقال.

أما اسم المؤلف جاء بخط بسيط وبلون أسود طبعا ربما لأنه شائع ثم إن الهدف هو العنوان الموضوع المقصود.

وأما القسم الثاني صورة في مساحة سوداء، أما اللون الأسود طبعا فهو:(يرتبط رمزيا بدلالة سلبية، فهو ضد كل الألوان، وهو مرتبط بعالم القبور، وقد يدل على الحياد الكلي والموت الكلي وعلى العدم)[48]

وفي الرواية يرتبط بمعاني الحزن والشقاء.

وأما المرأة والطفل، فحسب مضمون الرواية (وصف لعالم من الفقر الناتج عن الصراع مع الحياة)، والمعلوم أن المتضرر في الدرجة الأولى هما المرأة والطفل، فكانا رمزين لعالم المعاناة.

وأما اللون الأصفر (لباس المرأة)، فالأصفر غالبا ما يدل على (لون الحمق وغالبا ما يرتبط بالدلالة على المرض والسقم وهو كذلك لون النفاق والكذب ولون الخيانة)[49]

إضافة إلى البني الذي يدل على نوع من الغموض وعلى نوع من القلق فكلا اللونين الأصفر والبني يدلان على معنى التعاسة والشقاء والحزن في الرواية، وطبعا اللون الأزرق الذي يمثل جزء من السماء، فالأزرق لون (يوحي إلى الهدوء...وهو كذلك لون الحب والإخلاص والإيمان ولون السلام)[50]

وفي ربطه بالرواية فالمرأة وباقي أفراد المجتمع الفقير يطمحون في مخيلتهم إلى الهدوء والعيش في سلام.

وإذا حاولنا ربط العنوان بالصورة سنجد أن بينهما علاقة وثيقة، فالعلامات البصرية المتمثلة في الصورة دلت بقدر كبير على ما دلت عليه العلامة اللسانية المتمثلة في العنوان، وقد ترجما النص إذ قدما فكرة كبيرة للقارئ عما احتوته الرواية.

خاتمة القول ومن خلال هذه الدراسة يمكن أن نقول:

-استطاع محمد شكري بنصه أن يجلب القارئ لمتابعة كل الأحداث للنهاية، فموضوع الرواية هو الغذاء بالدرجة الأولى حيث نجح الراوي في إيصال أفكاره بأسلوب جميل ومعان أجمل، هو موضوع إجتماعي حساس يمس كل فرد.

-استطاع الكاتب أن يصف جميع جوانب حياة الشخصية البطلة، النفسية والسلوكية والأخلاقية، بما فيها الشخصيات الأخرى: والده، أصدقاؤه...

-اتسمت تجليات الإبداعية في جمالية التصوير، تصوير كل جوانب حياته في نص إبداعي مشوق من جهة ومؤسٍ من جهة أخرى، إضافة إلى شعرية العنوان وتعالقه مع الصورة في الواجهة الذين أضفا عليه جمالية أدبية كبيرة.

-الفقر جعله يمارس كل الرذائل: السرقة، الخصام، الجنس، الخمر، القمار...، فحين يكون الفقر الفضيع تحلل المحرمات.

-رغم سلبيات الحياة استطاع محمد أن يكون إيجابيا حين فكر بالتعلم.

-وانطباعي حول هذا العمل الإبداعي أن صاحبه قد وفق فيه ، حيث أضفى عليه جمالية وإبداعية تجعل القارئ يقرأ النص دون ملل بل وبشغف ومتعة أدبية.

<u>الإحالات:</u>

[1] _ فعل القراءة النشأة والتحول مقاربة تطبيقية في قراءة القراءة من أعمال عبد الملك مرتاض: حبيب مونسي، دار الغرب للنشر والتوزيع، تلمسان، ص73.

[2] – الوقع الجمالي وآليات إنتاج الوقع عند وولف غانغ إيزر (مقال): عبد العزيز طليمات، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1986، ع5، ص68.

[3] –الشعري والنثري: مدخل لأنواعية الشعر، رشيد يحياوي، منشورات اتحاد كتاب المغرب ، 2001م، ص 159

[4] – النظريات الجمالية كانط– هيجل– شوبنهاور، إنوكس ، تعريب: د. محمد شفيق شيا، منشورات بحسون الثقافية، بيروت، لبنان، 1405 هـ، 1985 م، ص14

[5] – النص الروائي مناهج و تقنيات: بيرنارفاليط، ترجمة د. رشيد بنحدو، سليكي إخوان، ط1، 1999 ص7.

[6] – ينظر: استقبال النص عند الجاحظ: مطير بن عطية الزهواني، مذكرة ماجستير، جامعة أم القرى، 2004م، ص09.

[7] – مقدمة حول إشكالات القراءة والتأويل في النظريات الأدبية الغربية الحديثة: عبد الكريم شرفي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2001م/2002م، ص 161–162.

[8] – اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي: فاضل تامر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1994م، ص130.

[9] LEO HOEK; LA MARQUE DU TITRE;DISPOSITIFS SEMIOTIQUE DUNE pratique textuele; mouton; ed la haye; paris; new York; 1981; p17.

[10] علامات في الإبداع الجزائري، مديرية الثقافة ولجنة الحفلات: عبد الحميد هيمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2000م، ص64.

[11] الخطيئة والتفكير، النادي الأدبي الثقافي: عبد الله الغذامي، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1985م، ص263.

[12] LEO HOEK; LA MARQUE DU TITRE:p05

[13] دلالة العنوان وأبعاده في موتة الرجل الأمير: إبراهيم بادي، مجلة المدى، ع 26، 1999م، سوريا، ص114.

[14] – العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي: محمد فكري الجزار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص21.

[15] – المرجع السابق، ص22.

[16] – التناص وإشاريات العمل الأدبي، ضمن أفق الخطاب النقدي، دار شرقيات للطباعة والنشر، ط1، 1996م، ص49–50.

[17] دلائل الإعجاز، ص368.

[18] – انظر: المدخل إلى علم الجمال فكرة الجمال: هيجل، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص36–37.

[19] _ سيميائية الصورة: قدور عبد الله ثاني، ص 151،152

[20] – سيميائية الصورة: قدور عبد الله ثاني، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط2004م، ص152.

[21] – آلية قراءة الصورة البصرية: محمد بن يوب، الملتقى الدولي التاسع للرواية عبد الحميد بن هدوقة، دراسات وإبداعات الملتقى الدولي الثامن، وزارة الثقافة، مديرية الثقافة، ولاية برج بوعريريج، الجزائر، 2006م، ص82.

[22] – قراءات سيميولوجية في الصورة: شاكر لعيبي البغدادي، المدى الثقافي، العدد 722، تموز 2006م، ص10.

[23]– سيميائيات التواصل الفني: الطاهر روبينية، مجلة عالم الفكر : السيميائيات ، المجلد 35 ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2007م، ص251 .

[24]– الحروف والحرفيون، محمد أديب السلاوي، البوكيلي للطباعة والنشر، ط1، 1998م، ص07.

[25]– دلائل الإعجاز: الجرجاني، ص368.

[26] – مرايا الرواية– دراسات تطبيقية في الفن الروائي–: عادل فريجات، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط2000م، ص 125.

[27] – سوسيو نصية السرد في رواية الخبز الحافي لمحمد شكري: نعيم بن أحمد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، تخصص سرديات عربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2011/2010م، ص10.

[28] – اتجاهات الرواية في المغرب العربي: بوشوشة بن جمعة، المغاربية للنشر والإشهار، ط1، 1999م، ص130.

[29] – أدب الهامش نغمة للغناء وأخرى للبكاء ضمن أدب الهامش: لعلى سعادة، سلسلة ندوات مخبر وحدة التكوين والحث في نظريات القراءة ومناهجها، قسم الأدب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2012م، ص42.

[30] – الخبز الحافي: محمد شكري، سيرة ذاتية روائية، دار الساقي، ط3، 1993م.، ص10.

[31] – المصدر نفسه، ص 11.

[32]– انظر: نفس المصدر.

[33] – الخبز الحافي، ص12.

[34] – الخبز الحافي، ص 12.

[35] – المصدر نفسه، ص 53.

[36] – المصدر نفسه، ص 75.

[37] – المصدر نفسه، ص 102.

[38] – المصدر نفسه، ص 12.

[39] – المصدر نفسه، ص 108.

[40] – المصدر نفسه، ص 29.

[41] – المصدر نفسه، ص 30.

[42] – المصدر نفسه، ص .

[43] Voir : Groupe Mu ; triate du signe visuel, pour une rhétorique e limage, coll la couleure des idees, seuil 1992, P73

[44]– التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوق الفني: شاكر عبد الحميد، سلسلة عالم المعرفة، ص260.

[45]– المرجع نفسه، ص260.

القارئ وآليات التناص في المعارضات الشعرية

المديح النبوي الجزائري القديم نموذجا

الطالبة جميلة معتوق*

سنة ثالثة دكتوراه- قسم اللغة والأدب العربي

جامعة أدرار- الجزائر

ملخص المقال:

إذا كان لابدّ أن نقف عند العلاقة بين الشاعر وتراثه، فإن ضرورة حضور ما يعرفنا فنيا عن تلك العلاقة مهم في دراستنا لها، وهذا ما له علاقة بعالم المعارضات الشعرية وخاصية التناص؛ لأن الأولى تبرز خلفية الشاعر الثقافية وطبيعة تعامله مع التراث أما الثانية فلأنها من الأدوات الفنية المشكلة للنص الشعري والتي من شأنها أن تجسد تلك الخلفية للشاعر وعلاقته الوطيدة مع تراثه، ومن خلالها تتوضح قدرة الشاعر في كيفية التعامل مع المادة التراثية، والطريقة الفنية التي يتعامل بها للاجتلاب، من حيث أنها خاصية يمتلكها الشاعر ضمن أدواته الفنية في تجربته الشعرية للخوض في غمار تعريفه بهذا التراث من الوجهة الفنية.

والمعارضة الشعرية من صور تلك العلاقة بين الشاعر وتراثه، وبما أنها من الظواهر التي برزت في المديح النبوي فإننا سنبحث عن مظاهرها في المدحة النبوية الجزائرية قديما لاسيما في القرن السابع الهجري أين كثرت المدائح النبوية وشاعت بحيث كان الكثير منها معارضة لقصائد سابقة في المديح النبوي وغيره سواء أ كان ذلك معارضة للمشارقة أم للأندلسيين أم مع بعضهم البعض، وهنا ترانا نقف عند نصين النص المعارَض والنص المعارِض، و أما عن خاصية التناص فإنها خطة فنية على أساسها تتوضح معالم معارضة الشاعر لغيره من الشعراء الذين أعجب بهم.

وبما أن الشاعر المعارِض هو المعجَب المتأثر بالنص السابق، فقد عبر عن قراءته لهذا الإعجاب بالنص المعارِض، بأداته الفنية المتمثلة في التناص ومن ذلك فإننا نعتبر الشاعر هو القارئ، ومن هنا ننطلق في البحث عن تجربته في تلقي النص المعارَض.

- مفتاح الدراسة: القارئ- التناص- المعارضات الشعرية- المديح النبوي الجزائري

Research summary

It's very important to identify the artistic and literary relationship between the poet and his customs and traditional background, so that we understand further the tied bond between this and what we know as pastiche in poetry and the property of Intertextuality in literature. We consider that the first shed lights the traditional background of the poet and the way he deals with his own customs, while the later is considered as the literary tool by which the composition of poetry becomes possible in order to represent the close relationship between the poet and his background. This can be shown in the world of

* مجال الاهتمام تحليل الخطاب الأدبي الجزائري القديم والحديث

literature through the use of some artistic literary techniques in his poetry. Since we realized that pastiche is one of the most important tools that are clearly shown the praise of the prophet, it leads us then to search after this tool in the Algerian praise of the prophet in olden days more precisely in the seventh year in Islamic history where the religious praises had taken part so widely. Those religious praises where in fact a direct and clear imitation (pastiche) to those praises that had existed before either directed to the Easterners or the Andalusians or even to both of them at once.

Concerning the property of intertextuality, we find that it represents an artistic plan that forms the base on which poets show their proper way to imitate other poets that they had admired and were affected by. To conclude with, since the imitator poet is an affected admirer in the first place, he expressed his appreciation to the imitated work through pastiche. It shows that the imitating poet is the reader himself which lead us to search on his way in receiving pastiche work in return.

The Reader and the Property of Intertextuality in the Art of pastiche in the Algerian Praise of the Prophet.

مقدمة:

إن من بين المهام الأساسية التي لابدّ على الشاعر أن يجيدها من خلال نصوصه الشعرية هو حفظه لتراث أمته، وذلك على طريقته الفنية وإظهاره في الصورة التي يستحقها وعلى المستوى الفني المطلوب، وبذلك فإن المسؤوليات تتعاظم وتحتاج منه إلى تسخير فني واندماج جماعي يضمن له الانتماء النفسي والاجتماعي والديني والتاريخي.

وإن كل ذلك يحصل أثناء تجربته الشعرية من خلال سمة التراكمية والتخمر فتتهيأ لتجد لها منفذا ومتنفسا في النص الأدبي، وهي تبرز كيفية تعامل الشاعر مع موروثه الشعري، والسبيل لذلك في أن «يأخذ من هذا التراث من منطق التناص معه حين يستطيع من خلاله إذابة مضامين الموروث في بوتقة جديدة تصدر باسمه وباسم عصره»[1]،وتتمثل هاته البوتقة الجديدة في النص المعارِض.

وإنّ هذا النص ليتمثل في المدائح النبوية فإنه لما يتصل الشاعر بقصائد مدحية في حضرة النبي المصطفى صلى الله عليه وسلم، فإن درجة التأثر تتضاعف ولذلك تجده يسارع هو الآخر ليترجم حبّه للنبي في مدحته النبوية، ولما تتراكم لديه التجارب السابقة في حبّ النبي فإن إعجابه وتأثره بهذا النص ويدفعانه لنظم تلك المدحة، وتراه يوظف تأثره توظيفا منهجيا وفق مخطط فني يعبر عن شأن تجربته الإبداعية الخاصة به من خلال النص الأول، وهذا طبعا عن طريق التناص، وفي هاته الحالة فإن الشاعر المعارِض يعتبر قارئا للنص، وهنا الإشكال أي نوع من القراء هو؟ وكيف عمل

[1]- د.عبد الله التطاوي، المعارضات الشعرية (أنماط وتجارب)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د،ط)، سنة 1998، ص84.

على خلق هذا النوع من الشعر في المديح النبوي الجزائري من خلال تقنية فنية تدعى التناص؟ وهل هناك قارئ ثاني يبحث في جمالية توظيفه للتناص؟ وهذا منطلق دراستنا.

أولا: قراءة في مصطلحات العنونة

إن المادة التراثية التي يتعامل معها الشاعر المعارِض في المديح النبوي واضحة على أساس أنه يتعامل مع نص مدحي نبوي أو نصوص من الأغراض الشعرية الأخرى، فتبرز ظاهرة المعارضات الشعرية مخصصة للمدائح النبوية، ثم يبرز شأن الشاعر المعارِض كقارئ متأثر بالنص المعارَض، متخذا التناص خطة فنية في ترجمة ردة فعله حول هذا النص.

فالقارئ حسب العرف اللغوي الجمع والضم من «قرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض» والتفقه والتنسّك من تقرّأ أي«تفقّه وتقرّأ تنسّك» وكذلك يقال«أقرأت في الشعر، وهذا الشعر على قرْء هذا الشعر أي طريقته ومثاله والإبلاغ واتباع الطريقة نفسها»، أما الإبلاغ ففي «قرأ عليه السلام يقرؤه عليه وأقرأه إيَّاه: أبلغه»[1]، والعرف الاصطلاحي يوضح ما أتى به المعجم اللغوي لهذا المصطلح.

فالقارئ– Reader« هو الشخص الذي يقرأ نصا، والمفروض أن يكون المؤلف قد وضع ذلك النص بقصد أن يخاطب قارئه من خلال الكلمات الرامزة لمعان كامنة في نفسه»[2]، وبغض النظر على أن القراءة نشاط عصبي يعتمد على الحواس للوصول إلى الكلمات فإن لها وجها آخر تحليليا، «وقبل أن تكون تحليلا لمضمون هي إدراك حسي لرموز الخط وتعرف عليها وتذكر لها»[3]؛ فهي التحليل والفهم والتأويل «طريقة خاصة لتأويل ما يقرؤه المرء لنص فهمه غيره فهما مختلفا»[4]، ولعل ما رأيناه مع المفهوم المعجمي ليعطي بعدا تعليليا وتفسيريا خاصة مسألة التفقّه والقرْء الطريقة جين تقول أن هذا الشعر على قرء هذا الشعر أي على طريقته.

وهو الجانب الذي تفصل فيه نظرية التلقي وشأنها مع القارئ فقد نظرت من وجهة عالمها ايزر[*] أنه من «يجسد كل الميولات اللازمة لأي نص أدبي لكي يمارس تأثيره، وهي ميول مسبقة لم يفرضها واقع تجريبي خارجي بل يفرضها النص نفسه»[5]، فللقارئ مهمة أخراة تتوقف عند مدى ردّة فعله اتجاه النّص، وحتى يتم ذلك فإن ايزر استحضره في التجربة الابداعية تحت مسمى القارئ الضمني[6] الذي له جذور راسخة في بنية النصالتي تعمل على إثارة الاستجابات وتوقع استجابتها، وفهم القارئ للنص، وهو بذلك يكون بعيدا عن القارئ الحقيقي.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج: 11، مادة (قرأ)، تح: ياسر سليمان أبو شادي- مجدي فتحي السّيد، المكتبة الوقفية، القاهرة- مصر، (د،ط)، (د،ت)، ص 81.

[2]- مجدي وهبة- كامل المهندس، معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت، ط(2)، سنة1984، ص282.

[3]- د.حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها(دراسة)، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2001، ص20.

[4]- المصدر نفسه، ص278.

[*] الكاتب الألماني فولفغانغ إيزر من أبرز المنظرين لنظرية المتلقي والقراءة، وأحد أهم أقطاب مدرسة كونستانس الألمانية.

[5]- د. فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، العالم العربي للنشر والتوزيع، دبي، ط(1)، 2006، ص55.

[6]- ينظر ايزر فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: د.حميد لحميداني- د. الجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، (د،ط)، (د،ت)، ص29.

وتوقع الاستجابة يتحدد انطلاقا من تلك الأفعال التمثيلية في مجموع تجارب القارئ، وهذا ما يسميه ايزر بالدخيرة وهي« مجموع المعايير الاجتماعية والتاريخية والثقافية التي يحملها القارئ كمعارف ضرورية أثناء القراءة»[1]، وبها تتشكل تجربة القراءة من خلال تجربته اتجاه نص ما، وبما أن هناك وتجارب لابد للقارئ أن يتمتع بها، فإنّ للمعارضات الشعرية وجود من هذا المنظور، على اعتبار أن الشاعر المعارِض معني بأمر الدخيرة، وبالتالي يعتبر قارئا هاته الحالة، كيف ذلك؟ هذا ما سنفصل فيه مع المعارضات الشعرية.

وعن المعارضات الشعرية «تقول عارضت فلانا في السير إذا سرت حياله، وعارضته مثل ما صنع إذا أتيت إليه مثل ما أتى إليك، ومنه اشتقت المعارضة وهذا هو القياس»[2] الذي على أساسه تتوضح كل المعاني؛ فكل عمل تتصل به المعارضة تأخذ هذا المعنى؛ عرض الشيء الثاني يتحقق على أساس عرض الشيء الأول؛ بمعنى السير على نهجه، وجميع المعاجم اللغوية اتفقت على مثل هكذا أمر؛« فعارضته بمثل ما صنع إذا أتيت إليه بمثل ما أتى إليك، ومنه»[3]، وهذا المعنى الحقيقي للمعارضة الإتيان بالمثل؛ إذ منه اشتقت.

والتعاريف اصطلاحية كثيرات استفادت من المفاهيم اللغوية خاصة تلك التي ارتبطت بما يميز ظاهرة المعارضة مع النص الشعري نحو معارضة الكتاب بالكتاب بمعنى المقابلة ومعارضة الفعل بمثله أي الإتيان مثله، وهو الأمر الذي نسقطه على الإبداع الشعري تحت مسمى المعارضة الشعرية Pastiche كباب «من أبواب الشعر التقليدي الذي يتصدى فيه شاعر لقصيدة زميل له قديم أو معاصر، فينظم أبياتا على وزنها وقافيتها، ويقف موقف المقلّد إعجابا بها أو يناقض زميله فيثبت ما أنكر أو ينكر ما أثبت»[4]، وهنا تتضح معالمها؛ فالتقليد إعجابا معارضة و المناقض من باب النقائض.

وفي مفهومهما مجدي وهبي وكامل المهندس في معجمهما ما يدل على أن هذه المحاكاة ليست مجرد تقليد بل هي إبداع من الطرف الثاني المعارِض في «أن يحاكي الأديب في أثره الأدبي أثر أديب آخر محاكاة دقيقة تدل على براعته ومهارته مثال" نهج البردة" لأمير الشعراء شوقي بالنسبة لـ"بردة البوصيري"»[5]، وهما بذلك يؤكدان أن هاته الظاهرة ليس كما كما جاء واتفق وتحظى باجتهاد فني من الشاعر.

وقد أشار لهذا المصطلح ابن عبد ربّه في دراسته لها في الشعر الأندلسي، وهو يؤكد على أن لابد أن يجتهد فيها الشاعر ولا يعمل على أخذ معاني غيره من دون إعماله للفكر« اعلم أنه لا يصلح لك شيء من المنثور والمنظوم إلا أن تجري منه على عرق وأن تتمسك منه بسبب...، فإن ذلك غير مثمر لك ولا مجد عليك، ما لم تكن الصناعة ممازجة لذهنك، وملتحمة بطبعك»[6]، فيؤكد أنه لا بدّ من ايجادة في الاجتلاب والأخذ من الغير ثم يضيف في كلامه «واعلم أن من من كان مرجعه اغتصاب نظم من تقدمه، واستضاءته بكوكب من سبقه، وسحب ذيل حلة غيره، ولم تكن معه أداة تولّد له

---

[1]- د.علي آيت أوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط(1)، 2009، ص47، 48.

[2]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، راجعه أنس محمد الشامي، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، سنة1429هـ 2008م، (د،ط)، (د،ت)، ص 655.

[3]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج(3)، تر/ تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط(1)، 2003م- 1424هـ، ص132.

[4]- جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط(2)، 1984، ص254.

[5]- مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان بيروت، ط(2)، 1984، ص371.

[6]- أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، ج(6)، تح: د. عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط(1)، 1404هـ-1483م، ص 240.

بنات ذهنه، ونتائج فكره، الكلام الجزل والمعنى الحفل لم يكن من الصنتعة في عير ولا نفير ولا ورد ولا صدر »[1] بمعنى أنها لا يصلح أمر الاجتلاب مالم تكن هناك أداة تعينه على الاتيان بالجديد من أفكاره.

وهنا وكأنه يشير إلى خاصية فنية أو ربما خطة فنية يخلق من خلالها إبداعا ولما لا نعتبرها التناص الذي له منهجيته في الاستعانة بأفكار الغير، كما تلحظ أنّ ابن عبد ربّه يمثّل بنفسه أنه نسج أبياته على منوال الشاعر العباسي مسلم بن الوليد؛ حيث يقول« ومما عارضت به صريع الغوانين... فقلت على رويّه»[2]، ويكون بذلك على الأرجح أنه أول من صرّح بهذا المصطلح بمعناها الاصطلاحي، ومن ثم توالت المفاهيم التي من شأنها أن حددت ماهيتها.

وفي دراسته لهاته الظاهرة اطلع الدكتور يونس طركي على التعريفات كثيرات التي تطرقت لهذا المصطلح واستوقفته ملاحظات على إثرها استنتج مفهومه للمعارضة، ورأى «بأن ينظم شاعر قصيدة في موضوع معين على غرار قصيدة أخرى قالها شاعر متقدم عليه في الزمن ملتزما الوزن والقافية وحركة الروي، فضلا عن المضمون بالمتابعة والاحتذاء مجاريا ذلك الشاعر محاولا بلوغ شأوه ثم محاولا التفوق والإبداع وهذا الضرب يمثّل المعارضة التامة»[3]، ومن هنا نتكشف أننا أمام ظاهرة لا يعنى فيها المحاكاة بنية التقليد إنما تجسيد ظاهرة أدبية يبتغى من ورائها عمل شعري يسخر فيه الشاعر المعارض كل طاقاته الإبداعية حتى يخرجه بشكل يوافق روح عصره في التطور وربما هذا ما أراده ابن عبد ربّه.

وإذا كان الشاعر ينطلق في المعارضة الشعرية على أساس تلك الصورة الإيجابية لها فإنه سيفتح آفاقا تعمل على حيوية وسيرورة أصول الحركة الأدبية من خلال المزج بين ثنائية التراث والتجديد حتى تتحقق إمكانية التواصل الفكري بين الشعراء وضمان استمراريتها.

وهنا كان لزاما أن نذهب بعيدا بهذا المصطلح ونصله بما لديه من وزن في الخصائص والسمات إلى القراءة النقدية الحديثة التي ستمنحه مصوّغ الإنتاجية وإعادة المعاني باحترافية وإبداعية تؤكد فكرة «الأصالة من خلال لقاء هذا التراث ومحاولة الإضافة إليه، والابتكار في صوره المعرفية المطروقة وتجاوز مراحل الجمود والعقم وإثبات وجود "الأنا" المبدعة لما تضفيه من أبعاد جديدة نتاجا لتفاعلها مع واقعها أو حتى في توحدها معه»[4] وهنا تكمن أهمية المعارضات الشعرية وضرورة دراستها لأنها مجالا خصبا للتواصل.

وبما أن المعارضات الشعرية بشكل أو بآخر تضعنا أمام خاصية تداخل النصوص التي هي «أمر حتمي وقدر يلاحق كل نص، فلا يكاد يوجد نص يبرأ من تهمة التعالق والسجال مع نص آخر، وقد أطلق على هذا التداخل في النقد الحديث "التناص" وحده أن تتفاعل النصوص فيما بينها التأثير والتأثر»[5]، فإنه لابد من اهتمام النقد الأدبي بالمعارضات الشعرية لطرح جديد تراءت معالمه في الأفق النقدية الغربية بمصطلحات عديدات استساغها على أساس أنها مسميات تحمل المفهوم نفسه للمحاكاة والتحويل كالتناص والنص الغائب والحوارية.

---

[1]- المصدر نفسه241.

[2]- المصدر نفسه، ص245.

[3]- يونس طركي سلّوم البجّاري، المعارضات في الشعر الأندلسي دراسة نقدية موازنة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط(1)، سنة2008، ص48.

[4]- د.عبد الله التطاوي، المعارضات الشعرية (أنماط وتجارب)، ص83.

[5]- سعيد بكور، النص الشعري القديم بين آليات إنتاجه وجماليات تلقيه، تأملات في الإبداع الأول والإبداع الثاني، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط(1)،سنة 2013، ص 118.

وعليه فإن المعارضات الشعرية تتخذ التناص كوسيلة إجرائية لمنهجة تحويل النصوص لأنها العملية التي بها ينضاف نص ما إلى نص وهي «العلاقة بين نصين أو أكثر، وهي التي تؤثر في طريقة قراءة النّص المتناصIntertext، أي الذي تقع فيه آثار نصوص أخرى أو أصداؤها»[1] ونحسبها كذلك إذا أعملت ألية التناص بوجه إبداعي يجسد فيه الشاعر قدراته في إطار تجاربه الشعرية والفكر الجماعي، فتصون بذلك التراث وتعمل على ضمان سيرورته والديمومة.

ومعنى ذلك أن القضية مرتبطة بالنص المولّد والكيفية التي يعمد عليها لتوالد نصوص أخراة وفق بناء سابق، ومن هذا المنطلق فإن النص الشعري عندها «إنما ينتج ضمن حركة معقدة ومركبة من إثبات النصوص الأخرى ونفيها في آن بل إنه فوق ذلك عبارة عن إنتاجية ومبادلة بين النصوص»[2]، وهذا يعني أن هناك عدد كبير من الملفوظات داخل فضاء النص الواحد لها سابق حضور في نصوص أخراة أخذت منها وتقاطعت معها ثم تفاعلت، وهذا ما يقربنا من مفهوم التناص وآليات خلقه من الوجهة الإبداعية والبحث فيه من الناحية الإجرائية.

هذا التصور النقدي للتناص دفع جوليا كريستيفا أن تقترح رؤية نقدية جديدة مفادها« انفتاحية النص الأدبي على عناصر لغوية وغير لغوية(إشارية ورمزية) متجاورة بذلك التصور البنيوي الذي يلح على مفهوم البنية والرؤية الاجتماعية التي تركز على الوثيقة ومشيدة في الآن نفسه لشعرية تنظر إلى النص كملفوظ لغوي واجتماعي في آن»[3]، وهذا ما جعل الدارسين يتباحثون هذا الأمر على مستوى أعلى مرتبط بنظرية الاستجابة الجمالية.

وكان يوري لوتمان من الذين أفصحوا عن ذلك وهم يحولون الجدل القائم حول هذا المفهوم من الإنتاجية النصية إلى دائرة التلقي مؤكدا من خلال ذلك أن النص ليس ببنية مستقلة، إنما لها تداخلات وتعالقات مع بنيات أخرى تاريخية وثقافية ونفسية، وقد سار على نهج لوتمان ميشال ريفاتير الذي أعطى لمفهوم التناص بعدا يعتمد على «إدراك القارئ للعلاقة بين نص ونصوص أخرى قد تسبقه أو تعاصره»[4]؛ بحيث بنى تصوراته لمفهوم التناص على المتلقي، واعتبر الظاهرة الأدبية جدلا قائما بين النص والقارئ، وبعده يأتي جيرار جينيت ليتمم النقائص من خلال كتاباته التي تميزت بعمق التأصيل في الدراسات النقدية الحديثة لمفهوم التناص.

وعمل على تبني تصور جديد للشعرية لإبراز مفهوم التناص من خلال مصطلح التعالي النصي الذي يجعل النص في علاقة ظاهرة أو خفية مع نصوص أخرى ويدخل ضمنه « علاقة التداخل التي تقرن النص بمختلف أنماط الخطاب التي ينتمي النص إليها، وفي هذا الإطار تدخل الأجناس وتحديداتها التي تعرضنا لها وهي المتعلقة بالموضوع والصيغة والشكل وغيرها»[5].

وعليه فقد اشتغل على توضيح هذا المصطلح من خلال تقسيمه إلى أقسام خمس توضح العلاقة بين النصوص، مرتبا إيّاها وفق نظام تصاعدي يقوم على التجريد والشمولية والإجمال، ويرى جيرار أن هذه الأنماط وآلياتها متداخلة وكل عنصر

---

[1]- د. محمد عنابي، المصطلحات الأدبية الحديثة دراسة ومعجم إنجليزي- عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، القاهرة، ط(3)، سنة 2003، ص46.

[2]- د.عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي دراسة نظرية وتطبيقية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، سنة2007، (د،ط)، ص19.

[3]- المرجع نفسه، ص19.

[4]- د.عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي دراسة نظرية وتطبيقية، ص20.

[5]- جيرار جينيت، مدخل لجامع النص، تر: عبد الرحمان أيوب، دار توبقال للنشر، بغداد، (د،ط) ،(د،ت)، ص91.

يكمل الثاني ولا يوجد فاصل بينهما وهي: 1. **التناص: Intertextualité 2. المناص3Paratexte. الميتانص 4Métatextualité. معمارية النص Archetextualité 5. التعلق النصي Hypertextualité.**

وانطلاقا من هاته الأقسام فإن جيرار يحاول أن يوسع من مفهوم التناص معتبرا إياها أنه يقوم مقام المتعاليات النصية لأنه يناسبه في مسألة التفاعل النصي بكل صوره، بالإضافة إلى أن التعلق النصي يجمع بين كل هاته الأقسام.

وما يدعو للملاحظة أن المعارضة الشعرية تزيد من مسؤولية الإبداع حتى لا يدخل الشاعر في متاهات الاجترار وسوء التقليد؛ فالأمر لا يتطلب أن يسوق المعاني والألفاظ بقدر ما هو متوقف على الكيفية التي يسوق بها، ولعلها الوظيفة التي أكدت عليها النظرية النقدية الحديثة في درور التناص التحويلي والدلالي؛ «إذ إن الأمر لا يتعلق بإعادة إنتاج المادة المقتبسة بحالتها القائمة الأولى ولكن بتحويلها ونقلها وتبديلها»[1]، وهذا ما يدعو لتوظيف هاته الظاهرة بنية الإبداع وخلق الجديد.

وجوليا كريستيفا من النقاد الذين كان لهم السبق في الدعوة إلى مبدأ التحويل Transposition على أساس أنه آلية من الآليات النقدية الأساسية التي يقوم عليها التناص يبحث في الكيفية التي يشتغل عليها هذه الأصول في النص المركزي، والنص عندها امتصاص أو تحويل أو إثبات أو نفي لصوص أخراة، ثم يتبعها لوران جيني فيعرف التناص على أساس أنه «عمل تحويل وتشرب لعدة نصوص يقوم بها نص مركزي يحتفظ بزيادة المعنى»[2]، ولا يبقيه مستقرا على أساس التحويل الثقافي واستراتيجية التشويش، وهو يتخذ أشكالا معينة عنده إما يكون تلميحا أو اقتباسا لوحدة نصية منتزعة من سياقها الأصلي أو استلهاما.

وهي دعوة لمنهجية إجرائية محكمة تسير وفق معايير وآليات، وهذا ما يجعلنا نتباحث في حقيقة هاته الظاهرة النقدية على أساس أنها «مفهوم يقضي بأن جميع النصوص الإبداعية والفنية تتشابك وتتداخل فيما بينها سواء بقصد أو بدونه»[3]، وبالتالي يحدث على إثر هذا التشابك تفاعلا يفسح مجال الحوار بين النصوص.

ولتحقيق هاته الظاهرة وتلك الآليات لا بدّ للنص ألّا ينطوي على نفسه وأن يتفاعل مع كل المشكلات الاجتماعية والتاريخية بكل ما لاها من معايير وقوانين ومرجعيات وبالتالي يعمل النص كما رأى السوسيولوجي بيير زيما أن يقرب المسافات بين فعل الكتابة وفعل البنيات الخارج نصية بين يشكلان علاقة تفاعلية فتصبح البنيات الداخلية للنص أكثر انسجاما مع ما هو محيطا بها في المحيط الاجتماعي، وهذا شأن المديح النبوي.

وهنا نطرح السؤال: هل عملت المعارضة الشعرية على خلق ذاك التفاعل كما تطمح له التناصية التفاعلية بين النصوص؟ وما الذي يدعو الشاعر أن ينتحي هاته الظاهرة في إبداعه فيضطر أنه يوظف التناص في نصه بشكل أو بآخر وربما دون شعور منه؟

وحتى نعالج هاته الإشكالات ونجيب عنها فإننا لا ننسى أن مجال إسقاط هاته الدراسة على مدونة المديح النبوي الجزائري القديم، وقبل أن نبدأ البحث عن أمر القارئ في هاته الإشكالية مع المعارضة الشعرية في المدونة، كان لزاما منهجي أن نستعين بالوجهة التاريخية حتى نضع الدراسة في الإطار العام للموضوع، ونؤصل لها بمنطلق تاريخي يعرفنا

---

[1]- د.عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي دراسة نظرية وتطبيقية، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص25.

[3]- د. أحمد زنيبر، المعارضات الشعرية عتبات التناص في القصيدة المغربية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط(1)، سنة2008، ص53.

على المعارضات الشعرية الجزائرية في النص المدحي النبوي الجزائري القديم بصورها المتعددة وأشكالها وحتى الخلفيات وتنوعها مع الشعراء الجزائريين الذين وظفوها.

ثانيا: المعارضة الشعرية والمديح النبوي الجزائري القديم

ولما كان للرسول صلى الله عليه وسلم تلك المكانة التي حباه الله بها في نفوس البشر فقد عبّروا عن مشاعر التبجيل والعظمة اتجاهه مؤكدين على السير على نهجه، وحينما تقف عند هذه المشاعر مع من له مهمة تصوير هاته العظمة تصويرا بديعا تتكاثف فيه لغة البيان الشعرية للنطق نيابة عن المشاعر، فإنك تجد إبداعا شعريا كبيرا لشعراء سخروا قرائحهم في حبّ النبي وهم يشتركون في العواطف السامية لشخصه، وهذا طبعا ما كان مع حسّان وكعب وبن رواحة وغيرهم.

وظهرت القصائد في حب النبي وتزاحمت تم توالت عبر السنون زمن عن زمن وفي مختلف الأماكن بحيث استفاد الشعراء من بعضهم البعض وممن سبقهم في تجربة المدح النبوي، وهذا لخلق نظام معين خاص بالتجربة الشعرية الخاصة بالمديح النبوي الشريف لها أصولها وتقنياتها؛ «فيعارض بعض شعراء المديح النبوي قصائد امرئ القيس ليكتسبوا المران على نظم الشعر الأصيل، واتكأ بعضهم على قصائده فشطّروها صارفين معناها إلى المديح النبوي...»[1]وهنا تظهر مسألة تداول المعاني بين شعراء هذا النوع من الشعر وتقاربها، وانتقاء اللفظ والقافية والوزن وفي الموضوع والشكل عموما، وهذا ما يجسد ظاهرة المعارضة الشعرية في النصوص المدحية النبوية.

فإذا قمنا بعملية استطلاعية لهاته القصائد في الزمن الذي تلى العصور السابقة لنجد الشاعر متأثرا بمن سبقوه من الشعراء أو بمن هم في الفترة نفسها خاصة مع تلك القصائد التي وجدت رواجا كبيرا في التجربة المدحية النبوية الجماعية؛ كما رأينا مع قصيدة كعب بن زهير البردة ولا يخفى علينا قصائد البوصيري التي شغلت الشعراء ومحاولة السير على نهجها، وهذا ما يدخل في باب المعارضات الشعرية التي كان لها الأثر الظاهر في شعر المديح النبوي.

والدكتور محمد سالم محمود يصرح ويرى أن أكثر قصيدة من قصائد المدح النبوي عورضت هي قصيدة كعب بن زهير في مدح رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا يخفى علينا أنها اشتملت على كل المقاييس والقواعد التي انمازت بها القصيدة العربية، وبالتالي تعتبر منطلقا ومرجعا، ولذلك تجد أنه قلما من لم يعارض هاته القصيدة من الشعراء، وحتى البوصيري له قصيدة في ذلك سماها "ذخر المعاد في وزن بانت سعاد".

والباحث في أمر هاته الظاهرة في المديح النبوي المغربي ليقف عند النماذج الكثيرات عند الأندلسيين والمغاربة وذلك بسبب الاحتكاك والتأثر والتأثير الحاصل مع شعراء المشرق، وتجدر الإشارة إلى تلك الدراسات بأمر انتشارها عند الأندلسيين مثل "كتاب المعارضات في الشعر الأندلسي "للدكتورة إيمان السيد أحمد الجمل وكتاب "المعارضات في الشعر الأندلسي دراسة نقدية وموزانة" ليونس طركي سلّوم البجّاري، وحتى في المغرب مع الدكتور أحمد زنيبر في كتابه "المعارضة الشعرية عتبات التناص في القصيدة المغربية".

وقد رجحت الدراسات لهاته الظاهرة الأدبية في الأندلس أنّ أمرها طبيعي نظرا للاحتكاك وحتمية التأثير والتأثر لوجود التواصل الثقافي المتمثل في الرحلات العلمية والتجارية والدينية المتمثلة في موسم الحج، والدكتورة إيمان الجمل تصرح وتقول «وإذا كانت الحدود السياسية لدولة الأندلس جعلت هناك شعورا بالغربة الثقافية والدينية والسياسية وحالة من

[1]- فاطمة عمراني، المدائح النبوية في الشعر الأندلسي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط(1)، 1432هـ- 2011م، ص194.

الترقب والحذر فقد كان من الطبيعي أن تتوشج الصلات بين هذه الدولة الوليدة وحتى نهاياتها وبين الأم دار الخلافة المشرقية »[1]، كما أن الدكتور حسن عباس يحصر أسباب الازدهار عندهم في عاطفة الإعجاب التي يبديها للقصيدة المعارَضة.

والأمر نفسه مع أهل المغرب باعتبار أن الظروف التاريخية نفسها خاصة تلك التي أسهمت في اتساع مجال التأثير والتأثر مع المشارقة في إطار الفتوحات الإسلامية، ولكن دون أن ننسى تفوق الأندلسيين ربما حتى على المشارقة نظرا للظروف البيئية والسياسية وغيرها ويطول الكلام في ذلك، وأنّ المغاربة قد عرفوا اللااستقرار السياسي المتكرر، ورغم ذلك كان هناك من الإبداع ما يعبّر على الشخصية المغربية في النماذج التي تجسد تأثر الشعراء بغيرهم ومع بعضهم البعض لاسيما مع المديح النبوي الجزائري القديم.

فعظم أمر المطارحات والمساجلات الشعرية والشروحات الأدبية بين شعراء المغرب والأندلس حيث كان بينهم تواصل أدبي «ومن هنا كانت الحوارية بين نصوص المغاربة وغيرها من خلال احتذاء بعض نماذج المشارقة والأندلسيين، وذلك بمعارضتها تلميحا أو تصريحا أمرا مبررا لقيام منافسة شعرية فنية نبيلة»[2]، فبرزت ظاهرة المعارضة بأساليبها الفنية المتنوعة عند الشعراء المغاربة وبالأخص الجزائريين والمدائح النبوية والمولديات وملاهتمام الكبير لأمرها مع أبي حمو موسى الزياني*.

واقتفاء الأثر جعلهم أوفياء لخصائص القصيدة الخليلية مستفيدين من فن التوشيح عند الندلسيين؛ حيث تفننوا فيه وهم يمدحون الرسول صلى الله عليه وسلم، وهذا ما كان له الأثر الكبير في تنشيط الحركة الأدبية بين شعراء المغرب والأندلس، وبهذا فإن الشاعر الجزائري قد اكتسب خلفية ثقافية تشكلت معه وهو يحاول أن يعرب عن الشخصية المغربية الجزائرية وخصوصيتها في الإبداع الشعري؛ فما عاشه من ظروف الفتح الإسلامي الأحوال السياسية والاجتماعية والثقافية كلها أسهمت في تشكيل خلفيته التي تؤهله للكتابة الشعرية.

وهذا ما ساعد على ظهور المعارضات الشعرية التي شكلت «كظاهرة تناصية فنية جانبا أساسيا من جوانب التعايش الأدبي الذي انبثق عن تفاعل الشعراء المغاربة مع غيرهم من شعراء وأدباء المشرق والأندلس»[3]، والنماذج كثيرات في ذلك سنأتي على ذكرها، ونحاول كذلك في إطار غياب الدراسات الخاصة بهاته الظاهرة في الأدب المغربي لاسيما في الأدب الجزائري القديم، والحقيقة التاريخية تصرح بهاته الحقيقة، وهذا ما اكتشفناه من بعض النماذج لشعراء المدح النبوي منها:

أولا: الحائيتان[4] :مولدية أبي يحيى زكرياء ابن خلدون* التي عارض بها مولدية لسان الدين الخطيب*

---

[1]- د. إيمان السيد أحمد الجمل، المعارضات في الشعر الأندلسي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع- جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط(1)، 2006، ص53.

[2]- د.أحمد زنيبر، المعارضة الشعرية عتبات التناص في القصيدة المغربية، ص68.

* هو أبو موسى بن أبي يعقوب بن عبد الرحمن بن يحيى بن يغمراسن، المعروف بأبي حمو موسى الثاني، من ملوك بني زيان(791هـ).

[3]- د.أحمد زنيبر، المعارضة الشعرية عتبات التناص في القصيدة المغربية، ص85.

[4]- شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، أزهار الرياض في أخبار عياض، ضبط: مصطفى السقا، تح: إبراهيم الأبياري، علق: عبد الحفيظ شلبي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر،(د،ط)، 1358هـ- 1939م، ص 239.

* يحيى ابن خلدون من مواليد 1332 بتونس، وتوفي في 1379 تلمسان، هو مؤرخ وشاعر، وهو شقيق المؤرخ الشهير ابن خلدون.

* محمد بن عبد الله بن سعيد بن عبد الله بن سعيد بن علي بن أحمد السلماني الخطيب و يكنى أبا عبد الله، هو شاعر وكاتب وفقيه مالكي ومؤرخ وفيلسوف وطبيب وسياسي من الأندلس(776هـ).

ثانيا: المسدستان وترداد التصلية والتسليم[1]: تسديس ابن العطار الجزائري* الذي عارض به مسدسات شعراء الأندلس والغرب في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم.

ثالثا:موشحتان في مدح النبي صلى الله عليه وسلم[2]: موشحة أبي عبد الله محمد ابن محمد الشهير بابن علي* بعنوان" هاج الغرام" التي عارض بها موشحة أبي العباس سيدي أحمد المانجلاتي* بعنوان "تلت المرام".

رابعا: اللاميتان: "ذخر المعاد في وزن بانت سعاد"[3] للبوصيري يعارض فيها بردة كعب بن زهير[4].

ثالثا: آليات التناص في المعارضات النبوية الجزائرية:

إذا ما ربطنا المديح النبوي بالمعارضات الشعرية فإن المقام يستدعي الحديث عن مسائل ذات صلة بهما؛ حيث أن أهمية الخلفية الثقافية والتراكم المعرفي لذى الشاعر وهو يعنى بمدح النبي صلى الله عليه وسلم واردة مما يستدعي كل المصادر والمظان المتعلقة بصاحب المدح وهو الرسول صلى الله عليه وسلم بدءا من النصوص المقدسة القرآن الكريم والسنة النبوية وأخبار سيرته ومعجزاته وغزواته فضلا عن النصوص الشعرية الأولى التي سُبق بها الشاعر سواء أكانت النصوص المتعلقة بالمديح النبوي أو بالأغراض الشعرية الأخراة مثلما ما يتعلق بالطلل والغزل.

ولما نتحدث عن المعارضات الشعرية وانطلاقا لمفاهيمها التي سبق وتحدثنا عنها فإن صاحبها لا محالة محتاج إلى كل ما يتعلق بالمديح النبوي ويبحث عن كل الطرق والوسائل الفنية التي تساعده على تحقق فعل التأثر ومحكاة النصوص السابقة على طريقته الفنية الجديدة بالجملة لابد له أن يكون ملمّا بالتراث الأدبي وغيره فيترجمه في صورة شعرية بطريقة فنية عليه النظر دائما إلى جودتها وقدرتها في توصيل المبتغى بشكل إبداعي.

ولذلك تجد الشعراء بالنسبة لتعاملاتهم مع التراث وما يتعلق بالخلفية والتراكم المعرفي أن لهم طريقتين في التعامل فيعبر عنه أو يعبّر به، وكونه يعبر به فإن الشاعر وحتى يعبر عن موضوعه ويعالجه تجده يتعامل مع التراث متجاوزا بذلك من التعامل البسيط إلى «مرحلة التناص معه بما للتناص من آليات وغايات متنوعة تسعى إلى الهدم وإعادة البناء ومن ثم التجاوز»[5]، ومن خلال تحليلنا للمعارضات الشعرية المتعلقة بالمديح النبوي سنتبين مدى حاجة الشاعر المعارِض إلى هاته الآليات حتى يجسد إعجابه وتأثره بالنص الشعري المعارَض.

---

[1]- شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، مج(7)، تح: إحسان عباس، دار صادر بيروت، 1388هـ- 1968م، (د،ط)، ص 480. ،

* الشيخ الإمام أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله بن محمد بن محمد بن أحمد بن أبي بكر العطار الجزائري، من جزائر مزغنة، وهي المشهورة الآن بالجزائر.

[2]- أبو العباس سيدي أحمد بن عمار، نحلة اللبيب بأخبار الرحلة إلى الحبيب، مطبعة فونتانة، الجزائر، (د،ط)، 1320هـ- 1902م، ص48.

* بو عبد الله محمد بن أحمد بن علي الشريف الإدريسي التلمساني هو العالم الأصولي و علامة بلاد المغرب في زمنه من أهل القرن الثامن الهجري ولد سنة 710 هـ - 1310 م بقرية العلويين إحدى قرى أعمال تلمسان.

* قال عنه أبو العباس سيدي أحمد بن عمار أنه عاشق الجناب المحمدي و مادحه بلا معارض و مثلث طريقتي البوصيري و ابن الفارض...

[3]- د.عمر الطبّاع، ديوان البوصيري، دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، (د،ط)، (د،ت)، ص 195.

[4]- د. درويش الجويدي، ديوان كعب بن زهير، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط(1)، 2008م- 1429هـ، ص 123.

[5]- عصام حفظ الله واصل، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر أحمد العواضي أنموذجا، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط(1)، 1431هـ- 2011م، ص24.

وما يلاحظ على الدراسات التي عنيت بظاهرة المعارضات الشعرية وفق هاته الإجراءات النقدية أنها كانت منصبّة في الغالب على النصوص الشعرية في العصر الحديث مع شعراء النهضة أمثال سامي البارودي وأحمد شوقي مع القصيدة الإحيائية. فكانت ظاهرة المعارضات الشعرية حاضرة كوسيلة للتعبير عن الإعجاب بالقصيدة العربية القديمة من حيث أنها أعانت الشاعر على تحقيق ثبات هاته الأرضية في التعامل مع التراث بما فيها المدائح النبوية للتعبير عنه؛ فيتناص وإيّاه بتناص فيه «مهادنة للتراث وإعادة إحياء له دون أيّة محاولة لخلخلة أنساقه وسماته القارة أو إعادة تحويلها»[1]، وبالتالي كانت نماذجه تحاكي التراث وتأخذ منه.

والأستاذ عصام حفظ الله واصل يبين أن «آليات الاشتغال على التناص التراثي قد تطورت وأخذت منزعا مغايرا لهذه الأشكال مع روّاد الحداثة فأصبحت خلقا ناضجا إذ أصبحت الأشكال التراثية جزءا ملتحما ومتمازجا مع النصوص الشعرية التي تعيد بناءها، وجزءا من لحمتها البنائية والدلالية والفنية»[2]، وعليه فقد ذهب زمن المهادنة مع التراث وإنما تعامل فيه من الهدم ثم إعادة البناء مع البنى الجديدة في شكل فيه من الانصهار والالتحام.

وإذا كان حال شاعر القصيدة الإحيائية مع استخدام تقنية التناص سواء أكان ذلك مع المعارضات الشعرية أو النصوص الشعرية عامة، وفي إطار غياب الدراسات الخاصة بالمعارضات الشعرية في القصيدة المدحية النبوية في الجزائر نطرح الإشكال بأيِّ الطريقتين اعتمد شاعر المعارضة الشعرية في المديح النبوي الجزائري القديم وهو يتناص مع نصوص أخراة، وهل كان تعامله بسيطا مع تراثه الأدبي، بمعنى هل عبّر عنه أم عبّر به؟

وهنا لا بدّ أن نرجع إلى المدونة الشعرية الخاصة بالمنجز الشعري للمديح النبوي الجزائري القديم وما يتعلق بالمعارضات الشعرية ونلتمس كل ما يتصل بتوظيف الشاعر لهاته التقنية الفنية في معارضاته الشعرية ونبرز من ذلك تلك الآليات التناصية التي نصها الإجراء النقدي المعاصر لنتبين كيف كان تعامله مع النص المعارَض.

يحاول الأستاذ عصام أن يركز على آليات التناص التي يمكن أن تعين الشاعر على استجلاب النص السابق على تعدد صوره وتنوعها؛ فتجده مع النص القرآني والسنة النبوية أو النصوص الشعرية بمختلف عصورها أو الرموز والشخصيات التراثية، وقد صنفها إلى ثلاث آليات حسب ما رآه مع الدرس النقدي المعاصر رغم أنه يؤكد على الخلط الواضح في المفاهيم والآليات عند النقاد العرب، وربما هذا راجع لمشكل الترجمة، وهاته الآليات هي: التناص الاستشهادي والاقتباسي (التناص الإحالي) والتناص الإيحائي أو الإلماع، ومن خلالها سنبحث في المعارضات الشعرية الخاصة بالمديح النبوي الجزائري القديم، والتي ذكرت سابقا من خلال ما حاولنا استخراجه من المصادر الأدبية والتاريخية.

1- **التناص الاستشهادي أو الاقتباسيCitation:**

هو من الآليات الذي يمتلك الدرجة العليا للحضور الفعلي لنص ما داخل نص آخر بحيث يتم إعلان النص الغائب عن نفسه في النص الحاضر فيندمجان مشكلين كتلة واحدة، وما يدل على ذلك وضوحه في النصوص دون إحداث أي تغيير بصيغة حرفية سواء استخدمت علامات التنصيص أم حذفت، ووضوحه يجعل له مصوّغا إبداعيا آخر وهو تغيير الموضعه.

[1]- المرجع نفسه، ص25.

[2]- المرجع نفسه، ص27.

وإذا كان هذا الحضور يبقيه على حاله كما هو في أصله، فإن مصوّغ التجديد فيه في النص المعارِض الذي يؤهله أن ينتج قيمة دلالية جديدة من خلال تغيير الموقع فيكفيه ذلك، وهذا ما سنراه مع العطار في التسديس الذي ميزته تزداد صيغة التصلية، وعملية الحضور الفعلي لنص ما داخل نص آخر تحمله على التغيير الدلالي أنطلاقا من السياق.

وإذا كان السياق على قدر الأهمية في أنه يمنح ميلادا جديدا للحضور الفعلي للنص فإن ما يميز المعارضات الشعرية النبوية أن لها موضوعا واحدا وهو مدح النبي صلى الله عليه وسلم، فتجد أنهما يشتركان في معظم الكلمات المتصلة بشخص الرسول صلى الله عليه وسلم والمصادر حيث تزداد أهمية حضور النصوص المقدسة القرآن الكريم والأحاديث النبوية والسيرة وكذلك النصوص المدحية النبوية السابقة لاسيما أمهات القصائد كالبردة لكعب بن زهير وقصائد حسان وحتى قصائد البوصيري.

وإن هذا النوع من الآليات ليتناسب مع النص القرآني خاصة ونظرا لما حباه الله من حرمة وأنه لابد من الحذر الشديد في نقل الكلمات والعبارات القرآنية حيث يكسب النص عمقا في الدلالة وجمالا في التعبير وقوة في الأفكار، بالإضافة أنه يضفي على النصوص الشعرية قداسة لاسيما وأن له ارتباطا مباشرا بالواقع المعيش، ولذلك يعدّ التعامل مع النص القرآني اقتباسا يجعل من الوحدة الخطابية تتكرر في نص آخر على تعبير تيفين ساميول.

وهذا ما ينطبق على النصوص الشعرية المدحية النبوية منذ نشأتها في الأدب الإسلامي وعبر كل الفترات التاريخية التي تلت فإن الهدف من وراء نظمه التعبير عن عظمة ومكانة الرسول التي حباه الله إيّاها بالإضافة إلى مشاعر الحب والولاء والسير على النهج، وكذا مشاعر الشوق والحنين والتقصير وطلب الشفاعة، وفي هذا كله غاية الإصلاح في المجتمع.

وإذا كان موضوع النصوص المدحية النبوية المتعارضة هو نفسه مرتبط بقداسة دينية فإنه لا محالة يحتاج إلى تلك القداسة؛« فالتناص مع القرآن الكريم التفاعل مع مضامينه وأشكاله تركيبيا ودلاليا وتوظيفها في النصوص الأدبية بواسطة آلية من آليات شتى، ويعدّ هذا النوع جزءا مما يسمى بالتفاعل مع التراث الديني بأنماطه المتعددة »[1]؛ لأنه جزء منها وهذا من جهة، ويحتاج إلى صيغ تناسبه في السياق وهذا من جهة أخراة، وأن له غاية في لإصلاح النفوس والمجتمع كيفما كان الظرف وهذا من وجهة ثالثة.

وبهذا تجد أن النصين المتعرضين معا يعملان على تنشيط الذاكرة القرائية ويثيران انتباهها بصور وأحداث مرتبطة بالقصص القرآني وأحداثه خاصة منها المتعلق بسيرة الحبيب المصطفى، كما أنها تثير كل ما يتعلق بمواضيع القصيدة فإذا كان النص المدحي المعارض في كلتا الأحوال وحسب ما رأيناه من خصائص تميزه أنه يتناص مع النصوص المتعلقة بمضامينه.

فهو بشكل أو بآخر يكسب ملفوظه الشعري دلالة مكثفة، فلنتصور أن هذا الملفوظ لما يتحول للنص المدحي المعارِض فإن دلالاته تتسع أكثر على اعتبار أن الشاعر المعارض يستفيد من تجارب سابقيه ويكسب لنصه تجربة جديدة جديرة منه بإبداع غني يليق بالمقام المحمدي، وهذا طبعا انطلاقا من آلية التناص التي تجعل من «الملفوظ الشعري يوظف هذه الدلالات ويضيف على دلالاتها السابقة دلالات مكتسبة منه ومن ذاكرة القارئ أيضا ويعمل على التحويل الكمي

[1]- عصام حفظ الله واصل، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر أحمد العواضي أنموذجا، ص77.

باستخدامه لآليتي البتر Amputation والتمطيط Extension»[1]، على أساس الاقتطاع الذي يحدث للنص السابق من أجزاء معينة بالنص الحاضر دون إحداث أي تغيير.

فترداد التصلية ظاهرة عرفها النص المدحي النبوي ونعلم أن من بين أهم السمات التي تميز بها عن غرض المدح على وجه الخصوص التصلية والتسليم على رسول الله صلى الله عليه وسلم، ومحاولة الشاعر تبيان فضلها على قائلها؛ «فتتجلى التصلية على النبي صلى الله عليه وسلم عند الشاعر بقوة لما لها من فضل الشفاعة، وباب من أبواب المديح الدال على عاطفة التبجيل والتعظيم ما يفصح عن قدر الرسول بين الأنبياء»[2]، فتجده يدعو إلى ضرورة الصلاة على خير الأنام وهذا تبعا لما هو منصوص في آيات القرآن الكريم، وهذا يدل على أهمية هذا الدعوة والدعاء وقداستهما عند الله لأنه يعتبر أمرا من جلالته.

وابن العطار من الذين أدركوا تلك الأهمية والدراسة الدينية في أمر الصلاة على النبي فكانت له نصوص صنفت ضمن المدائح النبوية التي يكثر فيها ترداد صيغة التصلية "صلوا عليه وسلموا تسليما"، وهذا ما ورد في كتاب سعادة الدارين للإمام يوسف بن إسماعيل النبهاني الذي رصد معظم الشعراء الذين نظموا قصائدهم وما تتميز به من صيغ التصلية في اطار الحديث عن فضل الصلاة وما يتعلق بفوائدها والأوقات التي يجب فيها ذكرها وغيرها، ومما يلفت النظر المسدسات والمخمسات التي كثر فيها صيغة التصلية، وهذا ما يبرز طبعا تأثر الشعراء مع بعضهم البعض وتداولها بينهم.

ويبدو أن ابن العطار تأثر بهؤلاء الشعراء الذي تناص معهم في صيغة التصلية، والملفوظ الشعري في نصه ليعبر عن هاته الحقيقة في ترداد الصيغة وتكررها تسعة وعشرين مرة، ما يؤكد تأكيد دعوة التصلية كلازمة في النص، وكمطلب ديني عند المسلمين، ويعتبر تناصا اقتباسيا بحيث يقتبس الصيغة اقتباسا حرفيا، ومثاله قوله:

قد زان ذاك النــــور إبــــراهيما ** صلّوا عليــه وسلّمــــوا تسليما[3]

كما أن صاحب نفح الطيب خصص المخمسات والمسدسات التي عرفت بهذا الاقتباس فيذكر « على أن القصد الأعظم ماهو إلا التلذذ بذكر أمداح المصطفى صلى الله عليه وسلم خصوصا المقتبس فيها قوله تعالى:﴿صلّوا عليه وسلموا تسليما﴾»[4]؛ وأمر الله واضح في سورة الأحزاب في تخصيص الصلاة على الحبيب المصطفى، والقداسة تكمن أن الله والملائكة يصلون عليه هذا من جهة، وحتى المؤمنون فإنهم معنيون بذلك ولا يجوز الحيد عنه.

فنقل صيغة التصلية من النص القرآني إلى النص الشعري لم تغيير من المعنى شيئا ولا حتى الدلالة وتبقى خصوصية هاته القداسة قارة للرسول صلى الله عليه وسلم، ولكن الفرق والاختلاف في الآمر لأنه وحين حدث تناص مع النص القرآني انتقل الأمر إلى الشاعر في إطار مدحه للنبي وبهذا يكون يدعو نفسه والناس بأمر الصلاة والتسليم امتثالا لقول الله تعالى، وإذا تاثر ابن العطار بالمديح النبوي للصفوي سواء النص الأول أم الثاني فإن الأمر انتقل من شاعر إلى شاعر وهذا بإعانة من التناص، والاقتباس أو الاستشهاد حدث على مستوى النصوص الشعرية.

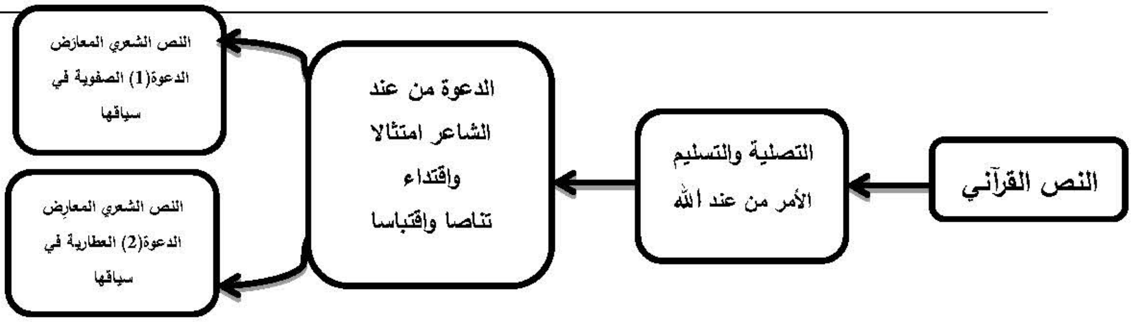
---

[1]- عصام المرجع نفسه، 87.

[2]- صونيا بوعبد الله ، قصيدة المديح النبوي في المغرب الأوسط في القرنين الثامن والتاسع الهجريين، سنة 2010- 2011م. 1432- 1431هـ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة باتنة،ص59.

[3]- المقري، نفح الطيب، مج(7)، ص 480.

[4]- المقري، نفح الطيب، مج(7)، ص480.



فبواسطة التناص حدث الانتقال المر من الله إلى الشاعر المعارَض منتقلا إلى الشاعر المعارِض ورغم أن الغرض نفسه وهو في إطار المديح النبوي فإن السياق يبقى يميز بينهما لكل نص؛ فالنص الأول يقول:

إن كنتـم أنقـدتم لـه تسليما ** صلّوا عليـه وسلّمـوا تسليما[1]

أما النص الثاني المعارِض فيقول:

قد زان ذاك النـور إبـراهيما ** صلّوا عليـه وسلّمـوا تسليما[2]

فابن العطار الجزائري استعان بالطريقة التي وظف بها الشاعر المعارض في عجز الأبيات الشطر السادس منها، فعارضه بها وحاول أن يعطيها مصوغا عطاريا من خلال استنباتها في مدحته النبوية، وفي مسدسة أخرى له يعمق أكثر العملية التناصية الاستنباتية وهو يعارض النص السابق في عملية يهدم فيها الصيغة الأصلية في اطار الاستشهاد، فبدلا من تردادها بحذافيرها، غيّر في منحاها التركيبي، وقد بحثنا في كل تلك المدائح النبوية سواء العمودية منها أو المشطرة على أنواع أشكالها فإنها لم تمر بنا هاته الصيغة، ونفح المقّري الوحيد الذي نجده يوردها لابن العطار والله أعلم حسب ما تقوله المصادر.

فإنك تجده وإطار تعظيم تلك القداسة يعمل على توظيف تقنية فنية أخراة إلى جانب التناص، وهي تقنية الانزياح حيث عَدَل على الصيغة الأصلية وعدَّل فيها من صيغة تخص الرسول صلى الله عليه وسلم إلى صيغة أخرى تخص الله سبحانه، بل ودمج بينهما في صيغة تردادية أخرى تمثلت في قوله: "صلوا عليه بكرة وأصيلا"، زيادة في التعظيم والإجلال، وقد فصلنا في دراسة الماستر في تحليل هاته العبارة وعدوله بهاته الطريقة الفنية التي تثبت له جديده في معارضاته للقصائد السابقة، ونتأكد أكثر بإيراد النص؛ حيث يقول:

نـور النبي المصطفى المختـار ** أربت محاسنـه على الأنـوار

مرآه يخجل بهجـة الأقمـار ** نـور ينجـتي من عذاب النـار

قد زان ذاك النـور إسماعيـلا ** صلـوا عليه بكـرة وأصيـلا[3]

وسنحاول الاستفادة من دراستنا السابقة لهذا الاستعمال« فللشاعر حقيقة أخراة تعبر عن التفرد والتسخير؛ فقد أتبع التصلية في اللازمة بعبارة "بكرة وأصيلا"، وهي خاصية بتسبيح الله سبحانه وتعالى، ما يبين إثبات الشاعر عظمة الرسول لأن ذكر الله يتبعه ذكر الرسول فدعا إلى الصلاة عليه في الصباح والمساء، وذلك ما هو ثابت في أذكار الصباح والمساء

[1] - المقّري، نفح الطيب، مج(7)، ص 475.

[2] - المصدر نفسه، مج(7)، ص 480.

[3] - المصدر نفسه، مج(7)، ص 480.

وهو يؤكد على ذلك، وكأنه في مقام الإرشاد والنصح ونحسبه كذلك لأنه قاضي عالم بقضايا الدين وما يجب على العبد أن يقوم به اتجاه الله والرسول.

وهي خاصية أسلوبية أراد بها أن يؤكد الحقيقة الدينية ويخرج بها عن المألوف ما يبين حال الشاعر أمام حضرة المصطفى خاصة حين يكون قاضيا فقيها، فإنك لا تولي للأمر أهمية وتستمتع به إلا إذا أدركت حقيقته لما لها من فائدة دينية تعود على العبد بالمجازات والأجر، وعليه حين قال:" قد زان ذاك النور إسماعيل"، وهذا ليجسد قدره وكرامته الربانية»[1].

فقد أحال الشاعر بعدما عمد إلى رصد آية التصلية من النص السابق في قوله تعالى:﴿صلّوا عليه وسلّموا تسليما﴾[2]، إلى الاقتطاع منها صيغة "صلوا عليه" والاقتطاع من الآية (42) من سورة الأحزاب في قوله تعالى:﴿ وَسَبِّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلا﴾[3] صيغة "بكرة وأصيلا"، ثم دمج المقتطع من الآيتين في تركيب واحد "صلوا عليه بكرة وأصيلا"، وهاته جرأة إبداعية من الشاعر حتى يبين مكانة النبي ومدى قداستها الدينية.

هنا الشاعر المعارِض لم يمر في المسار الذي مرّ به الشاعر المعارَض في ترداد صيغة التصلية إنما كانت له وجهة انزياحيه أخراة، وهي خطوة عززت من فكرة أن المعارضة ليست تقليدا أو محاكاة فحسب إنما لها جديدها من خلال النص الثاني المتأثر وبما أن الأمر متعلق بالصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم «وإن لأمر الصلاة مع العطار في مدحته النبوية لعجيب، فقد أبان عن تجليات الترداد وكثرة الطلب، ولمَّا يكتفي بذلك، فعظمة الرسول قادته لتكشف المعجزة المحمدية من خلال تداخلية تناصية مأثورية تَخِذَ فيها جمالية التناص كأضعف الإيمان الفني ليجسد هذه المعجزة التي أرادها الله، فعمل على تقنية التعالق بين النصوص، ولا يمكن أن يحدث هذا من فراغ إنما لابد من نصية قبلية أو معاصرة له»[4]، فإنه لابد من تسخير كل الطرق الفنية التي من شأنها أن تقرب هاته القداسة.

«ولإعادة هذا المشهد الدرامي العدولي؛ فإن العطار عمد إلى تقنية التناص بصورتيه التلميحية Lallusion والاقتباسية Leplgiat، حيث عمل إلى توظيف الاقتباس التلميحي، فلم يصرح في العبارة الأولى بكل الآية إنما لمّح لها ب"صلوا عليه"، وكذلك في الثانية اقتبس في القرآن "بكرة وأصيلا"، ولكن لم يصرح بالآية بل على العكس انزاح بها عما هي له وعالقها مع العبارة الثانية محدثا انحرافا من التصريح إلى التلميح بزاوية كبيرة في النص أراد من خلالها أن يدلي بفائدة دينية مفادها أنه حين يذكر الله يذكر الرسول، وأن طاعته من طاعة الله»[5].

2- <u>التناص الإحالي</u>:

مقارنة لطبيعة آلية التناص الاستشهادي أو الاقتباسي التي تجعل منه الأكثر ظهورا كما رأينا فإن التناص الإحالي أقل لأنه بعيد عن الاستحضار الحرفي للنص و«لا يعلن عن وجود ملفوظ حرفي مأخوذ من نص آخر ومندرج في بنيته بشكل صريح كلي ومعلن، وإنما يشير إليه ويحيل الذاكرة القرائية عليه عن طريق وجود دال من دوّاله أو شيء منه ينوب

---

[1]- ينظر إلى دراستنا السابقة في الماستر :"التفرد الفني في المدحة النبوية عند الجزائريين، قراءة أسلوبية في التسخير الفني الجمالي"، ص63.

[2]- سورة الأحزاب، من الآية56.

[3]- سورة الأحزاب، الآية 42.

[4]- ينظر الدراسة السابقة، ص65.

[5]- ينظر الدراسة السابقة، ص67.

عنه بحيث يذكر النص شيئا من النصوص السابقة أو الأحداث»[1]، وتوظيفه يكون انطلاقا من حاجة الشاعر لمثل هذا التوظيف وحسب السياق والظروف المتعلقة بالتجربة الشعرية عنده.

وهنا تتحدد مهام الشاعر في انتقاء ما يراه مناسبا وملائما للرؤية التي يخلقها نصه الجديد ويلغي ما لا حاجة له به لأن التناص الإحالي يعمد « إلى إعادة صياغة المتناص وتفكيك بناه التركيبية والدلالية وتوزيعها في فضاء النص الحاضر فيزيح منها ما لا يتواءم مع التجربة المطروحة ويبقي منها جزءا يسيرا دالا أو جملة فقط»[2]، خاصة إذا كان النص معروفا فيكفي منه الإحالة بكلمة أو كلمتين فإنها كفيلة بالتعريف عن الكل وهو النص السابق بسياقه ودلالاته.

وها هي النصوص المقدسة كذلك تتفق مع هذا النوع من الآليات التناصية؛ إذ بمجرد توظيف لكلمة أو تركيب فهذا يحيل إلى سورة من القرآن أو آية أو إلى قصة بأكملها، وهذا وارد مع النصوص الشعرية وأصحابها كذلك خاصة منها المعروفة والمشهورة في الأدب العربي، وتجدر الإشارة إلى أن هذا التوظيف يمكن أن يحيل إلى متعدد فاستعماله يحيل إلى سورة وحديث أو نص شعري وأحداث وقصص من القرآن، وهذا ما يسمى بالإحالة المركبة.

كما يمكن للإحالة أن تظهر بشكل مغاير لما رأيناه على أساس استبدال السياق المرجعي للنص السابق بسياق مغاير تماما للنص الحاضر، وهذا ما يندرج ضمن أنواع النصوص الشعرية المعارضة التي تجد الشاعر يتأثر فيها بالجانب الشكلي فقط(الوزن والقافية)، ولكن الموضوع يختلف وحتى السياق وهنا تجد أن مسؤولية الاستجلاب تتركز أكثر وتتطلب جهدا في إعطاء مصوغ الكلمة أو العبارة في النصين السابق والحاضر.

وأما مع المديح النبوي فبما أن المعارضات الشعرية في إطاره فإنهما لا محالة يتفقان في الموضوع تبقى على السياق فوجه الاختلاف فيه يكون حسب الظروف التي قيلت فيها القصيدة ولا ننسى أن المدائح النبوية مرت بمراحل تاريخية كانت كل مرحلة تتميز عن الثانية من حيث ظروف النظم.

فحين نقرأ ليحيي زكريا بن خلدون حائيته في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم لتجده يلمح لحائية لسان الدين الخطيب، وغنه لهناك لوازم وقرائن تعين على معارضة ابن خلدون للسان الدين الخطيب؛ فالبرغم من أنهما مولديتان ولكن الظرف المكاني يختلف وحتى السلطان الذي وجهت له هاته المدحة، بالإضافة إلى الوزن والتقفية وحرف الروي كلها قرائن تدل على الإعجاب والتأثر ثم المعارضة، وبغض النظر عن كل هاته فإنه بمجرد قراءة الأبيات او إلقاءها فإنه يتبين إعجاب الشاعر يحيي بن خلدون بحائية ومولدية لسان الدين، ونرجع إلى قول الشاعر المعارِض ونتبين ذلك:

ما على الصبّ في الهوى من جناح ** أن يــرى حِلْف عَبْرة وافتضـــاحِ
وإذا مـــا المحبّ عِيـــلَ اصطبـــارا ** كيف يُصغـــي إلى نصيحة لاحي
يـــا رَعَى الله بـــالمحصَّب ربْعـــــا ** آذنت عهدَه النــــوى بـــانتزاح[3]

فبمجرد قراءة البيت الأول وكلماته الأولى والأسلوب الذي مُهّد به فإنها تبرز إشارات تدل على حضور مدحة لسان الدين الخطيب، وتبين هذا في قوله:

ما على القلب بعدكم من جناح ** أن يُـرى طائـــرا بغير جنـــاح
وعلـــى الشوق أن يُشــبّ إذا هـ ** بّ بأنفاسكـــم نسيم الصباح

[1]- عصام حفظ الله واصل، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر أحمد العواضي أنموذجا، ص95.

[2]- المرجع نفسه، ص131.

[3]- المقري، أزهار الرياض، ص239.

جيــرة الحـــيّ والحــديث شجــون ** واللّيـــالي تلين بعـد الجمــاح[1]

ونبدأ مع البداية وطريقة عرض البيت الأول التي تشير إلى التمهيد بنفي "ما"، بالإضافة إلى كلمة "جناح" وعبارة" أن يرى"، وسنوضح العناصر المساعدة في هاته الإحالة في جدول:

النص المعارَض الأول للسان الدين الخطيب	النص المعارِض الثاني ليحيي زكريا بن خلدون
أسلوب النفي" ما على القلب"	أسلوب النفي" ما على الصبّ"
كلمة من جناح في قوله:" بعدكم من جناح"	كلمة من جناح في قوله :"في الهوى من جناح"
عبارة:" أن يرى حلف عبرة وافتضاح"	عبارة:" أن يرى طائرا بغير جناح"

وهاته التقاطعات لتدل على توظيف الشاعر المعارِض للتناص حين تأثر بالشاعر المعارَض، وما رأيناه في الجدول لإشارة على التناص الإحالي، ومن كانت له خلفية لمولودية لسان الدين الخطيب واطلع على قراءة مولودية يحيي بن خلدون فإنه ثمة ما يحيله مباشرة للنص الأول المعارَض.

وهذا ما يتجسد في قول البوصيري وهو يبين مدى إعجابه ببردة كعب بن زهير، فإنه توجود قرائن تشير وتحيل على ذلك بدءا بالعنوان "ذخر المعاد في وزن بانت سعاد"، والبرغم من قرائن تدل على ذلك كالوزن والتقفية وحرف الروي إلا أن العبارات الأولى لتؤكد موضوع الإحالة التناصية التي تتجسد في ملفوظ واحد وتكون متعدد وغيرها من الكلمات التي توكد التقاطع بين النصيين ومعارضة الثاني للأول وخاصة في كلمة مشغول ومسلول والأقاويل وغيرها وسنبين ذلك في جدولة.

الكلمات المشتركة	النص الأول المعارَض لكعب بن زهير	النص الثاني المعارِض للبوصيري
مشغول	...**لا ألفينَّك إني عنك **مشغول**	إلى متى أنت باللذات **مشغول**
الأقاويل	...ولم** أذنب ولو كثر عني **الأقاويل**	...**تخالفت بيننا منها **الأقاويل**
مسلول	...**مهند من سيوف الله **مسلول**	...**مجرّد بيد الآمال **مسلول**

3- <u>التناص الإيحائي</u> **Allusion**:

إن هذا النوع من التناص هو الأكثر عمقا مقارنة بالآليتين السابقتين والأكثر انتشارا لأنه يأتي ضمن الكلام وهنا ربما تتحقق خاصية تداول المعاني بين الشعراء لأنه «يفكك المتناص ويعمل على تخريب معماره(التركيبي والدلالي) ويراوغ المتلقي بتخفيه وعدم ظهوره»[2]، فيحتاج منه جهدا أكبر حتى يتم اكتشافه وربطه بمصادره، وإقامة علاقة بين النصين الحالي والسابق، فلا يمكن فهمه فهما دقيقا إذا لم تدرك العلاقة بينهما، ويطلق عليه الدكتور محمد البقاعي الإلماع، وما يميزه أن الأقل وضوحا يحتاج فهما عميقا، أما الدكتور جعفر العلاق يترجمه بالإشارة أو التلميح.

يمكن أن نطلق عليه بالتناص الضمني إذ لا يدرك من وهلته الأولى إلا ضمن الكلام فينبغي معه التأمل والبحث الدقيق لاستخراجه؛ فلا يُكشف بسهولة لأنه لم يشار له أو يحال عليه من تركيب أو ملفوظ محدد بل تجده يفرغ الحمولة الدلالية والتاريخية للملفوظ المشتغل عليه ثم يجسد به أحداثا بسياقات أخراة تناسب ظروف واقع التجربة الشعرية للنص الشعري اللاحق فيضفي عليه جديدا مغايرا.

---

[1]- المقري، نفح الطيب، مج(6)، ص 509.

[2]- عصام حفظ الله واصل، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر أحمد العواضي أنموذجا، ص109.

كما أن مميزات هذا النوع من التناصات تؤكد أنه يظهر في النص اللاحق الذي يبتعد من حيث الموضوع والغرض الشعري عن النص الثاني كأن الشاعر في يستعين بملفوظ لغرض الغزل مثلا ويحيل الكلمة إلى غرض المديح النبوي فينبته في سياق آخر يتناسب وإيّاه، وربما في الموضوع ذاته أو الغرض الشعري ولكن السياق ربما يختلف حيث تحدث عملية الاستنبات.

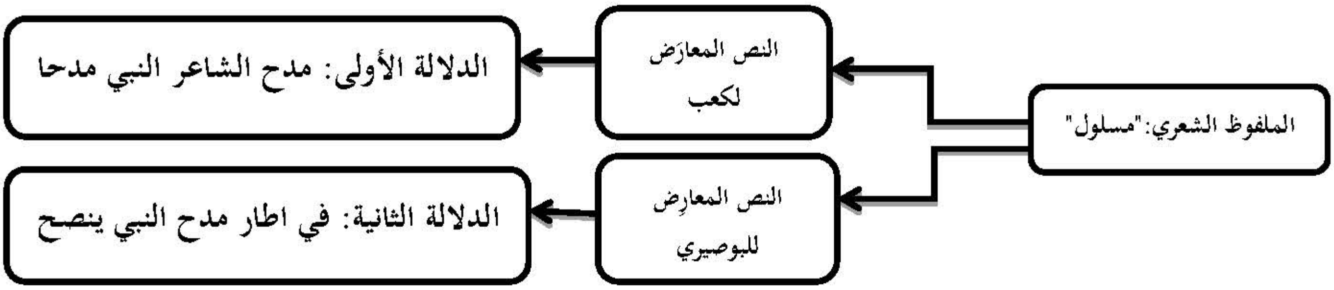
فكلمة "مسلول" التي عرفت واشتهر البيت التي قيلت فيه مع كعب بن زهير في مدحه للنبي صلى الله عليه وسلم وذكر صفاته معتذرا في قوله:

إن الـــرسول لنور يستضـــاء به ** مهنـــد من سيوف الله مسلـــول[1]

لتعاد في غرض المديح النبوي مع البوصيري ولكنها بسياق آخر أو في معنى يتناسب وما يتحدث عنه الشاعر في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم ووصفه، وذاك في قوله:

فجـرد العزم إن المـــوت صـــارمه ** مجـــرّد بيد الآمـــال مســـلول[2]

فإنّ كلمة "مسلول" تأخذ منحى آخر في سياق نصح الشاعر للعاصي من اشتغل باللذات حيث يوجه له الخطاب محاولا إرشاده كمقدمة حكمية استهل بها غرض المديح النبوي، فالأولى مباشرة في سياق مدح النبي صلى الله عليه وسلم والثانية في إطار النصح والإرشاد.



ولقد ألمح إلى هذا النوع من التناص علي بن عبد العزيز الجرجاني في إطار حديثه عن القضايا النقدية وهو ينصح الناقد أنه« لا يغرّك من البيتين المتشابهين أن يكون أحدهما نسبيا والآخر مديحا، وأن يكون هذا هجاء وذاك افتخارا فإن الشاعر الحاذق إذا علق المعنى المختلس عدل به عن نوعه وصنفه وعن وزرنه ونظمه وعن روّيه وقافيته؛ فغذا مرّ بالغبي الغفل وجدهما أجنبيين متباعدين، وإذا تأملهما الفطن الذكي عرف قرابة ما بينهما والوصلة التي تجمعهما»[3]، وهذا ما يتطلب نباهة إذا ما الشاعر الذي أخذ عن شاعر آخر ملفوظا شعريا وغير من وجهته الدلالية فيقلبه إلى صالح سياقه، وهو الأمر الذي أوضحه ابن طباطبا وأسماه بالتناص المقلوب.

[1]- د.درويش الجويدي، ديوان كعب بن زهير، ص 123.

[2]- د.عمر الطبّاع، ديوان البوصيري، ص195.

[3]- علي بن عبد العزيز الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم- علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه ، (د،ط)، (د،ت)، ص204.

وفي هذا النوع من التناص هو يستفيد ابن طباطبا من الجرجاني «ومن عجب في هذا التوجيه أن يصطنع الشاعر معاني الغزل في المدح ومعاني المدح في الهجاء ومعاني الحيوان في الإنسان!»[1]، إذا ما قارن كلامه بما ذهب إليه عبد العزيز الجرجاني في السابق.

رابعا: القارئ وآلية التناص في المعارضات الشعرية النبوية

المدائح النبوية نصوص شعرية يفعّل فيها المادح أدواته الفنية حتى يصير بها المادة التراثية الخاصة بالسيرة النبوية، وحتى بالوضع والظرف التي قيلت فيه لاسيما حين نتحدث عن المعارضات الشعرية فإن باب قاموس هذا النوع من الشعر يزيد من فتح بابه لشعراء لأن الأمر مشترك وإنما أبوب أخرى تفتح تساعد على اتضاح الرؤية الشعرية له كغرض الغزل والمقدمات الطللية وغيرها من المواضيع المعينة على إظهار السياق.

من خلال جولتنا مع المفهوم الاصطلاحي للمعارضة الشعرية رأينا مدى التوافق والإجماع أن الشاعر المعارض للنص الشعري يعمل على محاكاته وتقليده من باب الإعجاب والتأثر به، فيستجمع قواه الفنية ليسخرها ويظهر براعته في التأثر، مبديا مسؤوليته الإبداعية التي لا تتوقف عند تأثره السلبي الذي يشوه صورة المحاكاة التقليد بل يعمل جاهدا ليتجاوز الاجترار والإتباعية، فلا بد من إبراز شخصيته الشعرية رغم تأثره.

وحسب المهمة التي أوكلت للشاعر وفق هاته الظاهرة الأدبية فإنه يعتبر من الوجهة النقدية للتلقي قارئا يحاول أن ينتج نصا جديدا انطلاقا مما خوّلته له انفتاحية النص المعارَض، وبالتالي يدخل ونصه المعارِض في حوار وتفاعل وتداخل ونحن نعلم ما تؤمن به نظرية التلقي مع القارئ، وامر لا يتوقف عند ذاك إنما هاته العملية الشعرية تخلق لنا قارئا آخر يتعين عليه البحث في جمالية إعمال الشاعر المعارِض لخاصية التناص وهو القارئ الأصلي.

وحسب كذلك المفهوم الذي أرساه نقاد النظرية الحديثة للأدب للتناص من حوارية و...وغيرها، فإن كل هاته الاستنتاجات لتؤكد مدى توافق هاته العناصر في وانسجامها في خلق ما يسمى بجمالية الاستجابة الجمالية، ورغم أنهم بحثوا في التناص من وجهة نظرية التلقي على اعتبار أن القارئ من يكتشف تلك العلاقة التداخلية بين النصوص إلا أن دراستنا ستبحث في منشئ مظاهر المعارضة الشعرية واستخدامه للتناص كجسر عبور منهجي له آلياته حتى تتحقق هاته الظاهرة، وما أدلى به جيرار سابقا هو الأمر الذي يجعلنا نربط الدراسة بين سمات ثلاث تعتبر مفاتيح محركة للبحث وهي **(المعارضات الشعرية– التناص– التلقي"القارئ")**.

إذا كان النقاد قد اتفقوا على ربط المعارضة الشعرية بمصطلح التعالي النصي والعلاقات التناصية في إطار التفاعل النصي وإنتاجيته، وأنهم رأوا أن المسؤول على التحويل كما رأت جوليا كريستيفا هو التناص من خلال اجتهاداتهم في توسيع أفق مفاهيمه النقدية الحديثة التي ربطوها أولا بدور الإنتاجية ومسؤولية استجلاب النصوص والكشف عن المرجعية التي يستند إليها الشاعر ثم ثانيا بالبعد التأويلي الذي حوله إلى آلة للتحويل وأعطى مسؤولية الكشف عن تلك العلاقات التناصية للقارئ المتلقي كما رأينا مع ريفاتير.

ومفاد الإشكال أنه في إطار العملية الإنتاجية التي تحدث في المتعاليات النصية مع المعارضات الشعرية وخاصية التناص ما هو موقع القارئ المتلقي من هاته العملية؟ ولنفترض أن الشاعر المعارِض هو القارئ، فما هي أدواته الفنية وغيرها التي تعبر وتجسد الاستجابة الجمالية لديه؟ وما هي هاته الآليات التي تعبر عن جمالية التلقي انطلاقا من سمات المعارضة الشعرية؟ وإجمالا فيم تتمثل جمالية التقبل لذى القارئ مع المعرضات الشعرية؟

[1]- د. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط(2)، سنة2010، ص229.

وبما أن الشاعر المعارِض يقوم بشكل أو بآخر بقراءة النص المعارَض من خلال دافع الإعجاب والتحفيز والتأثير والتأثر بما جاء من إبداع فإنه يخلق عالم التلقي وينقل خاصية انفتاح النص بالحوار والتفاعل إلى فتح باب القراءة والتأويل وبالتالي النظر إلى القارئ ما هو بفاعل حين يتلقى النص المعارِض وهو يتمتع- مع العلم- بخاصية التناص، وهذا ما اشتغلت عليه الدراسات النقدية الحديثة.

وإذا ما نظرنا إلى المعارضات الشعرية من الوجهة النقدية الحديثة لتجدها تؤكد ثنائية جمالية يحظى بها هذا النوع من الشعر، وعليه فإن الإجراء النقدي له ما يقوله في ذلك، ولو بحثنا في إجرائهما ليتبين أن عملية توظيفهما في التجربة الشعرية لأطراف العملية الإبداعية تبدأ منطقيا بخاصية التلقي لأن التناص مرتبط بالخلفية التي يصيّرها فنيا كأحد العناصر المهمة في تأسيس وبناء النص الشعري.

فعملية التلقي تسبق دائما عملية التناص، وهذا مرهونا بخاصية التأثير والتأثر وردة الفعل التي تحمله على استقطاب الإبداع مع المبدع؛ لأن «عملية التلقي الأدبية هي من قبل كل شيء نشاط فكري وجمالي يمارسه الكاتب في قراءته للنصوص فقد يستفيد منها من ناحية الموضوعات الأدبية أما إذا حدثت الاستفادة فإن التقاطع يحدث حينئذ بين التلقي والتناص»[1]، والعملية التناصية تبقى وفق ما يمليه المتلقي وكيف يتعامل مع النص؛ فهو يخضع بشكل أو بآخر لتأويلات الكاتب وقراءاته الخاصة للنصوص السابقة، وهذا من مهامه وبإشرافه؛ «فهو لا يتناص كما أراد صاحب النص السابق وإنما يتناص كما يريد هو، وبالتالي فإن التناص يمر عبر تلقي الكاتب الذي هو عبارة عن فهم واستيعاب وتأويل للنصوص السابقة»[2].

وإذا كانت هاته الثنائية تهم شعر المعارضات الشعرية بما تتميز به من خصائص فنية، فإن الدراسات الأدبية المقارنة في ذلك اهتمت بحكم ما تحتاجه من إثباتات حتى تعبر عن قضية التأثير بين كاتب وآخر أو بين نص وآخر، وهذا ما وضّحه الدكتور محمد مفتاح وهو يحدد مفاهيم التناص بحيث يصرّح أنه ثمة تداخلا بين مفهوم التناص ومفاهيم أخرى مثلما في الأدب المقارن والمثاقفة ودراسة المصادر والسرقات مع ضرورة التفرقة بين هاته المفاهيم[3].

وبما أن على الشاعر وحتى يؤسس لنصه الشعري ويمنحه صفة الإبداع والتجديد أن يتصف بخلفية ثقافية محكمة ومتنوعة ومتعددة حتى يتفنن بتوظيفه فنيا وجماليا، وهاته الخلفية ليست بالضرورة إبداعا أدبيا فقد تكون نصوصا متنوعات متعلقة بالثقافة بشكل عام وشامل، ولذلك تجد أن شاعر المديح النبوي يطّلع على كل ما يتعلق بالنبي صلى الله عليه وسلم من النصوص المقدسة القرآن الكريم والأحاديث النبوية والأحداث التي تعلقت بالسيرة النبوية في حياته والأحداث التي مربها الرسول في تأدية رسالته ومعجزاته دون أن ننسى الشعر الذي عني بمدحه مع كبار الشعراء كحسان وكعب وابن رواحة وغيرهم.

وربما هذا ما يميز شعر المديح النبوي أن مادته مشتركة بين الشعراء وتبقى طريقة تصييره لفن جميل فهذا من اجتهاد الشاعر في استحضار ما عرفه على شخص النبي صلى الله عليه وسلم فنيا من خلال التناص الذي هو معرفة

[1]- عبد الناصر مباركية، استراتيجية القارئ في البنية النصية الرواية نموذجا، أطروحة دكتوراه في النقد الأدبي المعاصر، جامعة قسنطينة، 1426هـ-2005م، ص26.

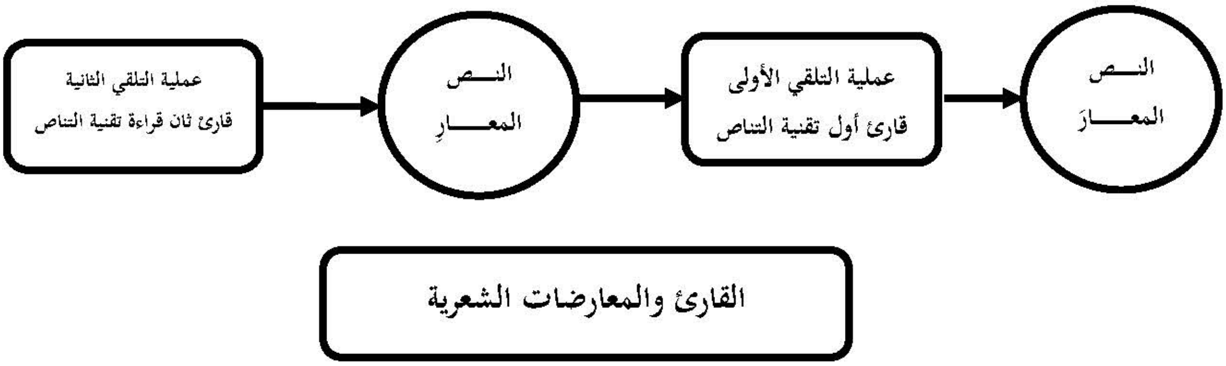
[2]- المرجع نفسه، ص26.

[3]- د.محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري(استراتيجية التناص)، الدار البيضاء المغرب، ط(2)، سنة 1986، ص 119.

المبدع لمجموعة من النصوص السابقة على اختلاف مصادرها وتعدد صورها بحيث يكون لها حضور في نصه الجديد، وهذا ما يستدعي تقنية المقارنة بين النصوص المتعارضة بحيث تعدّ مفتاح استخراج التناص من النصوص.

وحين يرى الدكتور محمد مفتاح بأن بعض الدارسين «يتفقون على أن التناص شيء لا مناص منه لأنه لا فكاك للإنسان من شروطه الزمانية والمكانية ومن تاريخه الشخصي أي من ذاكرته، فأساس إنتاج أيّ نص هو معرفته صاحبه للعالم، وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النص من قبل المتلقي أيضا»[1]، فإنه يؤكد علاقة التداخل بين التناص والتلقي لأن هذا الأمر ضروري ومهم في عملية تأويل النصوص بناء على قدراته المعرفية واللغوية، وهاته رؤية ميخائيل ريفاتير.

فيتضح في التناص حسب رأيه أنها «ظاهرة لغوية معقدة على الضبط والتقنين، يعتمد في تمييزها على ثقافة المتلقي وسعة معرفته وقدرته على الترجيح»[2]، ويبين أن هناك مؤشرات تجعل التناص يكشف عن نفسه ويوجه القارئ للامساك به، ومن هذا المنطلق فإن مظاهر التلقي الأولى تتمثل في تقبل الشاعر المعارَض النص المعارَض والدلالة على ذلك تواصله به عن طريق التناص **قارئ أول(الشاعر المعارِض)** ثم يأتي من يقرأ عملية التناص **قارئ ثان (القارئ الحقيقي)**، وكلاهما تتوسع عنده أفق الانتظار بينما في النصين المتعارضين **قارئ ضمني.**



خاتمة

المعارضات الشعرية ظاهرة أدبية تجسد مدى العلاقة بين الشاعر والتراث كما أنها تؤكد تلك الخلفيات الثقافية التي تعبّر عن المخزون الثقافي الذي يسخر له أدواته الفنية في التعريف عنه بصور جمالية، وتعبّر عن التأثر والإعجاب الذي يترجمه في الاجتلاب للنصوص التي اطّلع عليها، وقد ارتبطت هاته الظاهرة بالنص المدحي النبوي، وعلى ذكر الاحتلاب فإن لها استيراتيجيات فنية لذلك، وهي تستعين بخاصية التناص لمثل هاته المهمة.

هي تنقلنا إلى عالم التحاور بين النصوص كميزة فصّل فيها كبار النقد الأدبي المعاصر؛ فالأمر لا يتوقف عند مجرد محاكاة أو تقليد إنما يفتح باب الإبداع والتجديد فتتعاظم مسؤولية الشاعر المعارِض في التعبير عن إعجابه وترانا تستوقفنا النماذج التي تعبر عن هذا الجهد في المدحة النبوية الجزائرية والتي عبرت بدورها بإعمال هاته الظاهرة على درجة استفاد الشاعر الجزائري من تجارب غيره حتى يعبر عن هاته الجمالية بطريقته الخاصة.

[1]- المرجع نفسه، ص123.

[2]- د.محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري(استراتيجية التناص)، ص131.

وبما أن الشاعر المعارِض هو من أوجد هاته الظاهرة، فهذا نتيجة لعملية تلقيه للنص المعارَض الذي أعجب به كقارئ له ثم تتوالى استمرارية الاستجابة الجمالية بظهور قارئ آخر هو مستعد بأفق انتظاره لتفكيك عملية التناص، وهو الأمر الذي يربط ظاهرة المعارضات الشعرية بجماليتين تجعلها تساير السمات الفنية الحديثة للقصيدة المعاصرة؛ جمالية التناص وجمالية التلقي.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أولا: المصـــادر:

1. أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، ج(6)، تح: د. عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط(1)، 1404هـ-1483م.
2. البوصيري، الديوان، شر: د.عمر الطباع، دار الأرقم للطباعة والنشر، بيروت- لبنان.
3. أبو العباس سيدي أحمد بن عمار، نحلة اللبيب بأخبار الرحلة إلى الحبيب، مطبعة فونتانة، الجزائر، (د،ط)، 1320هـ- 1902م.

علي بن عبد العزيز الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم- علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى الباني الحلبي وشركاؤه، (د،ط)، (د،ت).

4. شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، أزهار الرياض في أخبار عياض، ضبط: مصطفى السقا، تح: إبراهيم الأبياري، علق: عبد الحفيظ شلبي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، (د،ط)، 1358هـ- 1939م.
5. شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، مج(6) و(7)، تح: إحسان عباس، دار صادر بيروت، (د،ط)، 1388هـ- 1968م.

ثانيا: المراجع والدراسات

1. أحمد زنيبر، المعارضات الشعرية عتبات التناص في القصيدة المغربية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط(1)، سنة2008.

2. ايزر فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: د.حميد لحميداني- د. الجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، (د،ط)، (د،ت).
3. إيمان السيد أحمد الجمل، المعارضات في الشعر الأندلسي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع- جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط(1)، 2006.
4. جيرار جينيت، مدخل لجامع النص، تر: د. عبد الرحمان أيوب، دار توبقال للنشر، بغداد،(د،ط)،(د،ت).
5. حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها(دراسة)، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2001.
6. درويش الجويدي، ديوان كعب بن زهير، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط(1)، 2008م- 1429هـ.
7. سعيد بكور، النص الشعري القديم بين آليات إنتاجه وجماليات تلقيه، تأملات في الإبداع الأول والإبداع الثاني، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط(1)،سنة 2013.
8. عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي دراسة نظرية وتطبيقية، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، (د،ط)، سنة2007.
9. عبد الله التطاوي، المعارضات الشعرية (أنماط وتجارب)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د،ط)، سنة 1998.
10. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط(2)، سنة2010.
11. عبد الناصر مباركية، استراتيجية القارئ في البنية النصية الرواية نموذجا، أطروحة دكتوراه في النقد الأدبي المعاصر، جامعة قسنطينة، 1426هـ- 2005م.
12. عصام حفظ الله واصل، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر أحمد العواضي أنموذجا، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط(1)، 1431هـ- 2011م.
13. علي آيت أوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط(1)، 2009.
14. فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، العالم العربي للنشر والتوزيع، دبي، ط(1)، 2006.
15. فاطمة عمراني، المدائح النبوية في الشعر الأندلسي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط(1)، 1432هـ- 2011م.
16. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري(استراتيجية التناص)، الدار البيضاء المغرب، ط(2)، سنة 1986.
17. يونس طركي سلّوم البجّاري، المعارضات في الشعر الأندلسي دراسة نقدية موازنة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط(1)، سنة2008.

ثالثا: المعاجـــم:

1. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط(2)، 1984.
2. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، راجعه أنس محمد الشامي، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، (د،ط)، سنة1429هـ 2008م.
3. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج(3)، تر/ تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط(1)، 2003م- 1424هـ.

4. مجدي وهبة- كامل المهندس، معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت، ط(2)، سنة1984.

5. محمد عنابي، المصطلحات الأدبية الحديثة دراسة ومعجم إنجليزي- عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، القاهرة، ط(3)، سنة 2003.

6. ابن منظور، لسان العرب، مج: 11، تح: ياسر سليمان أبو شادي- مجدي فتحي السّيد، المكتبة الوقفية، القاهرة - مصر، (د،ت)،(د،ط).

رابعا: الرسائل الجامعية:

1. جميلة معتوق، التفرد الفني في المدحة النبوية عند الجزائريين قراءة أسلوبية في التسخير الفني الجمالي، مذكرة مقدمة لشهادة الماستر، 1433- 1434هـ/2012- 2013هـ، بإشراف: د. محمد الأمين خلادي، جامعة أدرار.

2. صونيا بو عبد الله، قصيدة المديح النبوي في المغرب الأوسط في القرنين الثامن والتاسع الهجريين، مذكرة مقدمة لشهادة الماجيستير، 1431- 1432هـ/ 2010- 2011م، جامعة باتنة.

الثورة التحريرية في القصيدة
الشعبية الجزائرية المعاصرة.

د.علاوة كوسة– أستاذ محاضر

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف–ميلة.

الملخّص:

لقد كانت الثورةُ التّحريريّةُ التّيمةَ الأساسَ في الزّخم الموضوعاتيّ الرّهيب للقصيدة الشّعبيّة الجزائريّة المعاصرة،ورغم انتقال الحديث في المشهد النّقدي الجزائريّ المعاصر من قصيدة الثّورة إلى ثورة القصيدة . فنّيّا وموضوعاتيّا . إلاّ أنّ المنتجَ الشعريَّ الشعبيَّ (الملحونَ) مازال يشعّ بالالتفات إلى هذا المنجزِ التاريخيّ العظيمِ، ومازالت الثورةُ التحريريةُ مرتكزا إلهاميّا ودافعا سيكولوجيّا للمقول الشّعريّ لشعراء القصيدة الشّعبية الذين عايشوا الثورةَ، ومن أبناء جيل الاستقلال الذين تمثّلوها وأبدعوا في الكتابة عنها . وقد حاولنا في مداخلتنا هذه الوقوفَ على نماذجَ شعريةٍ شعبيةٍ تناولت الثورةَ التّحريرية أحداثا وأمكنةً وأزمنةً عبْر متكآتٍ تاريخيةٍ منها : الفاتح من نوفمبر ،الشّهيد ،الأوراس ،جيش التّحرير الوطني.

Abstract:

Our article deals with the presence of editorial revolution in the Algerian contemporary popular poetry, through various samples of poetry that focused on the theme of the revolution, of November, and the National Liberation Army.

إن الحديث عن القصيدة الشعبية هو الحديث عن فن أدبي ذي محمولات تراثية ، و جمالية فنية ، و احتياطي دلالي كبير ، هذا الإرث الأدبي و التراث الشعبي ذو القيمة الإنسانية الخالدة المتجددة ،"و إذا ما عرف الباحثُ خطورةَ التراث الشعبي في بلورة الشخصية الجماعية و توحيد صفها ضمن بنائها الحضاري و سلوك الانتماء ، أجزل الجهد دون كلل في تنقيب مواد التراث ، و هو يعتقد أنه يخدم مجتمعا و يرسخ وحدة أفراد لابديل لهم عن الانسجام الواعي بينهم ، بل هو يخدم حضارة لها مكانة في الصرح الحضاري الإنساني " 1.

و لعل القصيدة الشعبية لبنة تراثية جمالية هامة في هذا الصرح الحضاري بالنسبة إلى مشهدنا الأدبي الجزائري ، و مثلما عرفت الساحة أسماء أدبية كبيرة في الفصيح بكل أجناسه الأدبية ،مثلما كان للشعر الشعبي أو الملحون رواد و'' نوابغ عرفتهم الحركة الشعرية منذ القرن السادس عشر و لا زال شعرهم يملأ الذاكرة و يسكن الروح'' 2 كما يقول بذلك الدكتور عبد الحميد بورايو،و ذلك لما كان يحمله في متونه، و لتعدد مضامينه و لجماليته ،و لأنه كان يحمل الخلود في ذاته ، و من هؤلاء الشعراء الشعبيين الجزائريين : لخضر بن خلوف ، محمد بن قيطون ، أحمد السماتي ، عبد الله بن كريو، سي محند أو محند و عبد القادر الخالدي ...

و لا يختلف اثنان حسب الدكتور عبد الحميد بورايوفي أن " الشعر الشعبي عنصر هام عن عناصر الأدب و الإبداع ، فكان عبر العصور الوسيلة و المتنفس الذي يلجأ له الناس للتعبير عن أحاسيسهم و خواطرهم "3، و كان فعلا مرآة لذواتهم و أعماقهم ، و هذا ما يؤكد أن شعراء الملحون "احترفوا نحت القوافي و التغني بالحياة و مباهجها و عبروا عن الحياة الروحية للجماعة التي انبثقوا منها ، و صوروا انشغالاتها و همومها ، و قد عبروا من خلال ذواتهم عما كان يختلج في ذوات الآخرين ممن عايشوا و تقاسموا معهم شروط الوجود في الزمان و المكان" 4 ، و هو ما يبين فعلا مقدرة هؤلاء الشعراء على تمثل تجارب الآخرين ممن بينهم قواسم وطنية ، اجتماعية ، دينية ، و إنسانية مشتركة .

و قد كان الوهج الشعري أشدّ و أعمق و أجمل حينما يكون المشترك الوطني و الهوية و المحلية هي الركائز التي يستند إليها المقول الشعري ، لأنها ثوابت تحرك ذوات الشعراء و توقد فيهم القرائح الشعرية ، و "الشعر الشعبي الجزائريالمسمى بالملحون يشكل الفن التعبيري المميز و المحتفى به في الأوساط الشعبية ، و هو ذو تقاليد ثقافية و جمالية ضاربة بجذورها في أعماق التاريخ ، و يمثّل ملمحا من ملامح الهوية الوطنية " 5 ،و تلك هوية النص الشعري الشعبي الجزائري، الذي حمل كل هاته الصفات و الجماليات و كان ذا محمولات وطنية ترسّخ الهوية الوطنية في مجتمع جزائري مختلفة ألوانه في تناسق جمالي رهيب .

و إن الذي يتصفح ديوان القصيدة الشعبية الجزائرية منذ القدم يعرف" مواكبة النص الشعري الشعبي لكل انتفاضات الشعب الجزائري و ثوراته و معاناته و حياته اليومية بشكل عام و بالعودة إلى آثارنا نجد ثوراته و مقاوماته المختلفة مؤرخة في شعره " 6 و لعل ثورة الفاتح نوفمبر كان لها الحظ الوفير و التمثل الشعري الواضح ، و إن " الثورة التي هي كذلك الحاضرة بكل زخمها و ثرائها في النص الشعري الشعبي الذي وجدناه في فاتح نوفمبر فحسب بل يهيء لها من مهانات الشعب التي سبقتها ثم يواكبها مع الساعة الصفر التي انطلقت فيها فتناول كل ما يتعلق بها " 7 ، من معارك ، و مخلفاتها ، كما تصف لنا القصائد أماكن المعارك ، و ذخائرها ، و تداعياتها على العدو المستعمر بالهوان و الخسران ، و على الشعب الجزائري بالانتصار و الفرح.

و رغبةً منا في تصفح المتن الشعري الشعبي لشعراء جيل الاستقلال ، و معرفة كيفية تمثلهم للثورة التحريرية المظفرة ، و آليات تصويرها أحداثا و رؤى ، و انعكاسات ، فإننا سنقف عند المد الثوري النوفمبري من خلال نماذج عديدة لشعراء شعبيين جزائريين ،عبر محطات موضوعاتية ، و''تيمة''شكلت نواة الطرح الشعري لدى شعراء جيل الاستقلال و هي ثورة أول نوفمبر الخالدة

أولا :ُنوفمبر مبتدأ الثورة:

لا يمكن الحديث عن الثورة الجزائرية الخالدة دون الانطلاق من مهدها الأوراسيومبتدءهاالنوفمبري لذلك فإن جل الشعراء الشعبيين مروا شعريا بهذه المحطة التأريخية الهامة في مسار الثورة والمنطلق الفعلي لها ،وذلك ما نلمحه في جل القصائد الشعبية لدى شعرائنا الذين تغنوا بليلة الفاتح من نوفمبر ، وفي ذلك يقول الشاعر عبد القادر قماز في قصيدته " نوفمبر":

نبدأ بسم الله قولي و نكبر

مطلع الجلال جلاه التعبير

نوفمبر نداه ثوار تكبر

نظمي ومضات من حرب التحرير

اغزاونا شذاذ جلابين الشر

و طبيعة لشرار نكارين لخير

الشعب الغضوب اسيودا تزأر

اشتد عليها الجرح علات الزئير (8)

ولا يكتفي الشاعر بذكر لحظة انطلاق الشرارة الأولى لحرب التحرير بل نراه يصور لنا دوافها والظروف التي أدت غليها كما لا ينسى تصوير الهبة الشعبية وتلبية نداء الوطن فيقول:

اسمحنا في الولاد سبلنا لعمر

أهدينا لرواح للوطن الضرير

اجنودناتحداو جموع العسكر

لا قوة كوبتير لا قبطان أيدير

عشنا سبع سنين ظلام معكر

من سواد الليل و عذاب السعير

و النيران اشكال شاليمو يزهر

يشوي لكباد تيارها لغزير

ذا نوفمبر عاد و الأمر تغير

افراق الثوار كل يوم تسير. (9)

وفي طرح دائري يعود الشاعر ليتحدث عن عودة نوفمبر بعد الاستقلال وتذكار من ضحوا بحياتهم ومن مازالوا ينتظرون وما بدلوا تبديلا .

ثانيا :تمثلات الثورةالتحريرية في القصيد الشعبي :

إن متصفح المتن الشعري الشعبي الجزائري لدى شعراء جيل الاستقلال يقف عند الحضور المكثف لتيمة الثورة ، بكل تجلياتها أحداثا وأمكنة وأزمنة ، ولا يغيب عن الشاعر الافتخار بهذا المنجز التاريخي العظيم ، فنراه يتغنى بثورته شعريا ومن ذلك قصيدة " دموع و شموع" للشاعر أحمد بن زيان حيث يقول:

ثورتنا ثورة و تاريخ مرصع

الشهداء مضاو و الوطن دعا

كل المعمورة بثورتنا تسمع

حنا لي هدينا الشوايع و الشيعة

ذيك الثورة خصالها فينا تشفع

و حنا لي عندنا حق الشفاعة

ذيك الثورة جراحها تبقى مرجع

في العالم ما زال طلعتنا طلعة

احنا الشعب كريم مطبوع بطابع

و الأمير الي طبع هذي الطبعة

طبعنا بالميثاق و القلب الواسع

ما ننواو في عاهد الخصم بخدعة

و السلم جهرناه في عين الطامع

كلمتنا كالرصاص ما فيها رجعة

يا من جيت اليوم للأمة تسمع

احنا القلوب الطيبة و أهل الرفعة . (10)

وإذا كان تغني بوزيان بالثورة قد عرج على الافتخار بمآثرها فإن الشاعر لحبيب صيام وفي حديثه عن الثورة قد عرج على الأمكنة والفضاءات الجغرافية التي كانت مسرحا لهذه الثورة ومنها الاوراس ومسكانه وذلك في قضيدته " الاوراس يحاكي الونشريس

من مسكانة جيت نعمة و قصيدة

و جبت معايا ناي فرحي و أحزاني

و جبت معاي ألف بستان و وردة

و رسيس العزيز باغي ترضاني

معقل الثوار و رجال الشدة

لوراس جدي الغالي وصاني (11)

وفي قصيدته "أشهد يا تاريخ " يتحدث عن الثورة التحريرية ولكن بتقنية الاسترجاع والاستذكار الزمنيتين ،ومن خلالهما ينقل لنا صورة الثورة في مخيال ابناء جيل الاستقلال الذين لم يعيشوا احداثها ولكنهم يتوقون للسماع عنها في كل حين وفي عيدها خاصة فيقول 12:

يا تاريخ اروي علينا طرف اخبار

عيد على الثورة بصدق و أمانة

و اطربنا بنغام في عيد الثوار

نغمة زينة تزيد للقلب حنانة

انضربت لمثال بها في القطار

قعدت ثورة نعيد للغير شنانا

اشهد يا تاريخ و احكي ماذا صار

فكر بيه جيال ظلت غفلانة

عيدلهم ما دار فينا لستعمار

في فحشنا حبيب ما ناف معانا

عيدلهم ما دار صالون و بيجار

سبع سنين و نص فاتت إهانة

كنا قلة و العدو جيشو جرار

وين تصد العين تلقى تراسنة

تحية و إسلام من مهد الثوار

ياخي حب لوطن ذاك هوانا

هذي لكلمة لحبيب يهديها تذكار

معاها نية خالصة من مسكانة (12)

أما الشاعر توفيق ومان فينقلنا إلى أجواء المعارك وميادينها مبينا لفرنسا بأن مآلها الهزيمة والخسران وان الشعب سينتصر لأننا في عام الاستقلال فيقول:

منين نبداك منين

لجبال مزعزعين

و لوراس شاهد رزين

و للسماء صارخين .. بالله أكبر .. فعل آمتين

يا فرناس ما بقالك بين و بين

هذا العام اسمو 62 . (13)

ثالثا :جيش التحرير و الثورة:

إن للثورة رجالها ومهندسيها ومخططيها ومنفذيها أيضا ،ولعل جيش التحرير أحد هاته الاطراف الرئيسة البارزة التي صنعت مجد الثورة ، لذلك نجد الشعراء قد تحدثوا بفخر وإسهاب عن جيش التحرير وبطولاته وكل صولاته وجولاته في الجبال وميادين المعركة ، وكيف أن أبطال الجيش لبوا نداء الواجب وفي ذلك يقول الشاعر لحبيب صيام في قصيدته'' اشهد يا تاريخ'':

عيدنا نبذه على الجيش المختار

جيش التحرير ما يخلف جبانا

أصل الطير يجيب من صلبو لطيار

و الطير الحر ما يرضى هانا

ذو لبطال ضناتهم قبلة لحرار

علونها ثورة الناس الوزانة

من لوراس تعاهدوا فرسان الثار

رفعوا سيف الحق في وجه عدانا

وقت الشدة على الوطن هانوا لعمار

و الزعماء ما قولو بركان

اذكر يا تاريخ سيرتهم بجهار

هذوك الي حماو في الضيق قفانا

ناداهم حب الوطن عمرو لخطار

بالإيمان قلوب ذا الناس مليانة. (14)

أما الشاعر أحمد بوزيان فقد جعل من مناقب الجيش الوطني الشعبي مثيرا للحديث عن مآثر جيش التحرير أيام الثورة فنراه معددا للمفاخر في قصيدته " راية الأشراف":

يا راية الأشراف تعلي

ضمي بشموخك الألوان

خلي عطر المجد يولي

ينهل من عيد الشجعان

عيد الجيش اليوم

به الفرح يدوم

و الوطن يباهي بأبطاله

في حضرة الأوطان

يا جزائر جيشك حربي

شاوي أمازيغي حربي

بأخلاق الإسلام معبي

من جيش التحرير أزمان

تحية للجيش الشعبي

هو صمام الأمان

جيشك بأجيالو متواصل

صينه دوى في المحافل

في العالم خبره متداول

وين مشى خلى برهان

من المحيط لحوض الساحل

عزفت بخصاله الألحان

جيشك عهده ما يتندى

صان السيارة و الوحدة

في السلم و في وقت الشدة

يبقى تاج على الريسان

وين ما وزنوه اتحدى

ديما راجح في الميزان (15)

رابعا :الشهيد : الرمز والمفخرة .

مثلما تحدث الشعراء عن الثورة وانطلاقتها النوفمبرية وأحداثها البطولية وجيشها البطل المقاوم ،فقد تحدثوا أيضا عن الشهداء بوصفهم أبطالا ضحوا بأغلى ما يملكون من أجل الحرية ، فوهبوا حياتهم من أجل أن نحيا في عزة وكرامة ، ونجد الشاعر عبد القادر قماز في قصيدته" تحية الشهيد " يحيي هؤلاء الأبطال ويذكر دوافع استشهادهم وفضلهم على الأجيال التي تليهم ومكانة الوطن عندهم فيقول:

حيوا الشهداء انجدد عاهدنا

شهادتهم رصيد لنا عز و جاه

صناع التاريخ عزوه صورتنا

هذا وطن العز الشهيد فداه

طريق الجهاد وحد كلمتنا

و الثورة ميدان رغبة خيرناه

ندهة الوطن جمعت فقرقتنا

أرضو حبينا و عشقنا سماه

سولها الربوع جملة عرفتنا

سلاح الإيمان الكافر ركعناه

تشهد القمم كانت ثكنتنا

افراشنا تراب و اغطانا سماه

ارموز المثل منهم عبرتنا

و أجمل الأمثال ما الشهيد أعطاه

أبذل النفيس ضحى علمنا

و لتلك الخصال بالذكرى نلقاه

يرحم الشهيد ايبارك ثورتنا

و بالصلاة على الرسول نختم ما قلناه (16)

أما الشاعر احمد بن زيان فيستعيد ذكرى الشهداء بشيء من التامل في تضحياتهم وأعمالهم الخالدة ويحمل الجيل الجديد مسؤولية المحافظة على هذا البلد الآمن الذي تركه لنا الشهداء أمانة فيقول في قصيدته " زغرودة الشهيد":

تحية إجلال لك أمناضل

شانك يا شهيد يبقى لابد كبير

مقامك مازال للآن مفضل

و اسمك محفوظ غير أجلك كان قصير

حتى لو مشيت ما زلت مدلل

نورك وسط قلوبنا ما زال ينير

إذا عدينا نعدوك الأول

و اغدرنا لا كان جا منا تقصير

إذا خلدناك خليت خصايل

غايب و انت بسيرتك في القلب عشير

إذا رحمنا الله عليك يقبل

و إذا مجدناك تسوى ذا التقدير

كان بكينا على أطلالك تستاهل

و إذا سغنا كلام نذكروك بخير

كان ذكرنا الجود جودك يتهاطل

غير غمام زهات به سنين الخير

إذا قلنا النيف من عندك يبطل

مكاش الي كي انت عالوطن يغير

غالي وسط نفوسنا عندك منزل

منزلتك كي مقام طلحة و الزبير

انت بصح واجبك درته كامل

من ذا الدنيا مشيت مرتاح الضمير

اديت الي عليك و المولى كمل

خليت التاريخ يشهد لك بالخير

قلت لمن يبغي الحياة انا نرحل

هاهوليك الفلك دقة بمسامير

موت الحرمة قلت و لا عيش الذل

و طلبت من الله يجعلك تيسير

يا شهيد بلادنا مالكش مثل

و الثورة الي صنعت ما ليهاش نظير

انا روحي معاك كانت تتجول

ضاقت بي قلت نكتب لك تقرير

على دربك ما زال رجال تناضل

و الأمة الي فديتها ما زال بخير . (17)

ولا يتوانى الشعراء الجزائريون في ذكر أسماء الشهداء بفخر واعتزاز ومن ذلك ما كتب لحبيب صيام:

شفناهم بقلوبنا ماشي لبصار

ما زالو لليوم حيين معانا

مثل العربي بن مهيدي في المشوار

ديدوش و زيغود و أحمد زبانا (18)

ويذكر لنا الشاعر أحمد بوزيان أحد شهداء الثورة التحريرية في جو حميم بينهما على شكل حوار عابر للأزمنة والامكنة ولكنه راسخ في المخيال الجمعي الجزائري فيقول في قصيدة أهداها إلى روح الشهيد قويدر طواهرية :

قويدر ناداه وطنه و استشهد

و أنا نادانتي الذكرى هذا اليوم

قتلوه نهار قال للحق توحد

لاح جناحه في السماء كي الطير يحوم

عدموه منين ناض يتودد للورد

و يقصص في غابة الظلم المسموم

كي عدموه نهار غنى واش قصد

حين فضح سر السماء و هوات نجوم

عدموه تمناو اسمه ما يخلد

ساعة ناض من القبر نوضة محتوم

جاني لبارح قالي يا سيد أحمد

غدوة تحضر ريحة لورد لمشموم

غادرني هو و جيت أنا قاعد

و الكلمة لي قالها جمرة للنوم

و أنا جيت ليوم لخراني نشهد

أما قويدر دام في الجنة و يدوم (19)

وليس أجمل من أن تبقى الثورة في الذاكرة الشعرية عند شعراء الجيل الجديد من الشباب ، ومن ذلك ما جاء في قصيدة ''الذكرى الخمسين'' للشاعر قيس راهم ،حيث يعترف أنها عيد الثورة ذكرى خالدة في الأذهان ،ولا تنسى أبدا، رغم أنه لم يعشها ولكن قرأعنها :

سجل يا تاريخ اليوم تلمينا

الذكرى الخمسين كملت حساب

بشمسها الحرة أصبحنا وأمسينا

والقمر الزاهي حاضر ما غاب

ما حضرناش لكن فهمنا وقرينا

وصاطر الجرح يجي بعقاب (20)

ولعل هذه التمثلات الجميلة للجيل الجديد من الشعراء لثورتنا التحريرية توحي بأن الثورة كانت وستظل التيمة الأساس في القصيدة الشعبية الجزائرية على مر العصور والأجيال .

خاتمة:

لقد تبين لنا من خلال هذا المسح الموضوعاتيوالقراءةالمضامينية للمتن الشعري الشعبي الجزائري المعاصر ما يلي :

_ إن الثورة التحريرية كانت الموضوع الرئيس الذي لا يكاد ديوان شعري شعبي يخلو منه .

_ لقد تمثل شعراءُ جيل الاستقلال الثورة أحسن تمثل فانكتبت وخُلدت شعريا في أعمالهم على اختلافها الشكلي ومستوياتها الفنية .

_يمكن الحديث عن تجليات الثورة الجزائرية في القصيدة الشعبية من حيث: الأحداث والبطولات ،والأمكنة والأزمنة ،والشخصيات ونقصد المجاهدين والشهداء وعامة الشعب الجزائري.

_ إن القصيدة الشعبية الجزائرية المعاصرة ورغم المدّ التجريبي الفني وما طرأ على شكلها التقليدي من تغيرات ،ورغم المضامين الطارئة الجديدة عليها ، ورغم انتقال الحديث من نص الثورة إلى ثورة النص ،إلا أن الثورة كموضوع بقيت مرتكزا ذا قيمة خالدة في المتن الشعري الشعبي الجزائري .

الهوامش :

1 ـ مبروك دريدي:القصة الشعبية في منطقة الهضاب،منشورات مديرية الثقافة لولاية سطيف،ط1،2010،ص5.

2. توفيق ومان :أنطولوجيا الصوت المكنون في الشعر الملحون، دار فيسيرا للنشر ، الجزائر ،ط2،2010،ص9.

3 . توفيق ومان:المرجع نفسه ،ص.15.

4 . توفيق ومان:المرجع نفسه ،ص.13.

5 . توفيق ومان:المرجع نفسه ،ص.12.

6 . العربي دحو:مقاربات في الشعر الشعبي العربي في الجزائر،منشورات مديرية الثقافة لولاية سطيف ،ط1 2003،ص.10.

7. العربي دحو :المرجع نفسه،ص11..12.

8 . عبد القادر قماز :منتخبات من الشعر الشعبي ،منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال النشر والتوزيع ،الجزائر، ط1،2009، ص.09.

9 . عبد القادر قماز :المصدر نفسه ،ص .10.

10 . أحمد بن زيان:قصائد للثورة والوطن،منشورات الوكالة الإفريقية للإنتاج السينمائي والثقافي،الجزائر ،ط1،2012،ص.97.

11. حبيب صيام :فرط الإحساس في شعر الاوراس، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، ط1، 2009،ص.22.

12 . حبيب صيام: المصدر نفسه،ص.41.

13 . توفيق ومان :حد ق مد ق،منشوراتفيسيرا،الجزائر،(دط)2010،،ص.62.

14 . حبيب صيام:المصدر السابق،ص.42.

15. أحمد بوزيان:المصدر السابق،ص.104.

16 . عبد القادر قماز:المصدر السابق،ص.23.

17. أحمد بوزيان :المصدر السابق،ص.77.

18 . حبيب صيام :المصدر السابق،ص.42.

19 . أحمد بوزيان :المصدر السابق ،ص.95.

20–قيس راهم :ريشة وارياح،منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين ،ط1،2009،ص57.

التناص الأدبي في مقامات الحريري
دراسة وصفية تحليلية

إعداد: أحمد سليم سلامة الزول
الجامعة الأردنية.

Abstract

Discussed the study patterns of moral in maqamat Al-Hariri Intertextuality,which formed one side of the building read the standing, the phenomenon of Intertextuality in his standings phenomena spanning all of maqams text refers text the standing provisions,or literary or scientific phenomena or cultural,this referral form the cognitive side of encyclopedic,valtnas his ragged and different patterns of author to reproduce the text in text but in a new way.

Hariri has realized the importance of Intertextuality, which he used in his standings,where most of the male religious heritage,historical, literary,and this recruitment leads to shorthand time narration,and Offers a refer to the story or text regarding the meaning,which lead to moral purpose, and rhythmically.

The study concluded that Hariri has perfected the use of Intertextuality,commensurate
keywords:Arabic maqams\maqamat Al-Hariri\ Intertextuality.

ملخص

يناقش هذا البحث ظاهرة التناص الأدبي وأنماطه في مقامات الحريري، التي شكلت أحد جوانب بناء نصه المقامي، فظاهرة التناص في مقاماته من الظواهر التي تمتدّ عبر نصوص المقامات كلّها، لتحيل النص المقامي على نصوص، أو ظواهر أدبية أو علمية أو ثقافية، وهذه الإحالة تشكل الجانب المعرفي الموسوعي لديه، فالتناص بآلياته وأنماطه المختلفة يمكّن الأديب من إعادة إنتاج نص ما في نصه لكن بصورة جديدة.

وقد أدرك الحريري أهمية هذا الجانب، فوظفه في مقاماته، حيث كثّف من ذكر الموروث الديني، والتاريخي، والأدبي، وهذا التوظيف يؤدي إلى اختزال زمن السرد، ويقدّم إحالة إلى قصة أو نص ما يتعلّق بالمعنى الذي يعرضه، ليؤدي غرضاً معنوياً، وإيقاعياً.
الكلمات المفتاحية:المقامات العربية/مقامات الحريري/التناص المعنوي.

تقديم

التّناص في أبسط صوره، يعني أن يتضمّن نص أدبي ما نصوصاً أو أفكاراً أخرى سابقة عليه أو معاصرة له، عن طريق الاقتباس أو التضمين أو التلميح أو الإشارة أو ما شابه ذلك من المخزون الثقافي لدى الأديب، بحيث تندمج هذه النصوص أو الأفكار مع النص الأصلي فيتشكل منه نص جديد(1).

فاستدعاء الشخصيات والوقائع التاريخية مثلاً، يعزّزُ الاتصال الثقافي بين المبدع والمتلقي؛أي إنّها إجراءات أدبية، ولغوية، حيث يعمد المتكلم لذكرها لتعزيز تواصله مع المتلقي، أمّا ذكر الأمثال والحكم فيمكن اعتبارها من التّناص الذي يعزز الرأي برأي من مجاله(2).

فالتناص هو استحضار لنص ما بلفظه أو معناه، أو قصته، مع وعي تام في توظيفه ووضعه في مكانه المناسب في النص الجديد، وإلا أصبح وجوده حشواً لا فائدة منه.

ومن خلال استقراء المقامات نجد أن الحريري نوّع من مصادر تناصاته، من آيات قرآنية، وأحاديث، وأمثال، وغير ذلك، وقد صرّح في خطبة مقاماته بذلك، فقال:"وأنْشأتُ على ما أُعانيه منْ قَريحةٍ جامِدةٍ، وفِطْنَةٍ خامِدةٍ، ورَويّةٍ ناضِبَةٍ، وهُمومٍ ناصِبَةٍ، خمْسينَ مَقامةً تحْتَوي على جِدّ القَوْلِ وهزْلِه، ورَقيقِ اللّفْظِ وجزْلِه، وغُرَرِ البَيَنِ ودُرَرِه، ومُلَحِ الأدَبِ ونوادِرِه، إلى ما وشّحْتُها بهِ من الآياتِ، ومَحاسِنِ الكِناياتِ، ورصّعْتُهُ فيها من الأمْثالِ العربيّةِ، واللّطائِفِ الأدبيّةِ، والأحاجيّ النّحْويّةِ، والفَتاوَى اللّغويّةِ، والرّسائِلِ المبتكَرةِ، والخُطَبِ المحَبّرةِ، والمواعِظِ المبْكِيةِ، والأضاحيكِ الملْهِيَةِ،... وما قصَدْتُ بالإحْماضِ فيهِ، إلا تنْشيطَ قارِئِيهِ، وتكْثيرَ سَوادِ طالِبيهِ، ولم أُودِعْهُ منَ الأشعار الأجنبية إلاّ بيتين فذين، أسّسْتُ علَيْهِما بُنْيَةَ المقامَة الحُلْوانيّةِ، وآخَرَينِ توأمَينِ ضمّنْتُهُما خَواتِمَ المقامَةِ الكرَجيّةِ"(3).

ففي النص السابق أشار الحريري إلى مصادر تناصه المتنوعة، كما أشار لقضية التضمين، التي تعدّ إحدى روافد النص، وهذا التضمين قد يشكل نقطة تحول لحدث ما، أو يؤدي وظيفة ختامية، لإنهاء زمن السرد.

ولكي يحقق الحريري العمق الدلالي والمعنوي لتناصاته، اتبع الخطوات التالية:

الأولى:اختيار ما يتناسب مع تجربته والموقف المراد عرضه من شخصيات، أو نصوص دينية، أو شعرية، أو أدبية، ليحقق التماثل أو الانزياح أو التضاد. وهذا ما نلحظه في المقامات التي خصصها للفتاوى اللغوية، مثل المقامة القطيعية، أو الفقهية، مثل المقامة الطيبية، أو التي خصصها للألغاز، مثل:المقامة الشتوية، أو الأمثال، مثل:المقامة الرحبية، والوبرية، والتبريزية.

الثانية:تأويل هذه الملامح وسبكها فنياً ولغوياً، ومنحها خصوصية جديدة تلائم طبيعة الموقف.

الثالثة:إضفاء الأبعاد المعاصرة لتجربته على هذه الملامح، أو التعبير عنها بعد تأويلها.

الرابعة:اختيار المكان المناسب للتّناص داخل مقاماته، ليعطي حِكمة وخصوصية وجمالية في حسن التوظيف لهذا التّناص.

ويمتاز التناص في مقاماته بالتصعيد المتنامي، حيث يلجأ إلى تقديم نماذج تدريبية تهيئ المتلقي، لتنقله إلى نماذج أكثر عمقاً، حتى تصل إلى الذروة التناصية، التي يصبح فيها موضوع المقامة مبني على نص آخر، وهذا التناص النصي الخارجي، يبنى على عدّة بنى تناصية داخلية، تُكْمِل كل منها الأخرى، في انسجام معنوي وتركيبي وإيقاعي.

فالتناص عنده له عدّة مستويات، من التناص الظاهر، إلى التناص المُعمّى؛أي إن هذا التناص يبنى على معانٍ تكاد تكون خفية، لأنه يلجأ فيه إلى أخذ معنى معين، لمثل، أو لنص شعري، أو غير ذلك، فيعيد صياغة المعنى بألفاظ مرادفة، وأحياناً يعيد صياغة المعنى داخل مقاماته، فيجعل النص الشعري نثراً، وينظم النثر شعراً، وكل ذلك من أجل ألا يكرر المعنى بنفس بنيته اللفظية والمعنوية، والكشف عن تلك البنى التناصية، وخاصة التناص المعنوي، يحتاج لمتلقي لديه مرجعيات ثقافية موسوعية، لكي يستطيع:

1 – النفاذ إلى سياق النص، وقراءة ما وراء السطور ليقف على حيثيات النص المستدعَى الذي أُخذتْ منه الفكرة، لإدراك جميع تفاصيل المفارقات والمخالفات أو التشابهات، ليصل في النهاية إلى الفهم الدقيق لتفسير الظاهرة، فيتحقق لديه ما يسمى بلذّة النّص.

2 – ترتيب العناصر المماثلة وتنظيمها في نسقها، لاستخراج دلالتها التركيبية التي تختلف عن دلالة الجزئيات ومقابلاتها.

فالنص المقامي يوجه إلى فئتين من المتلقين:

الأولى:المتلقي العادي، له الظاهر من النص أو البعد التعليمي، فلا يطلب منه أن يقف عند كل جملة أو لفظة ويحلل بعدها الفني والدلاليّ.

الثانية:المتلقي الخبير، أو المتلقي الخاص، ويمثله علماء اللّغة والنقد، فكلّ طائفة من العلماء تعتكف على النص فتحلله وتنفذ إلى أبعاده الدلالية، والفنيّة حسب مذهبها، فعلماء اللّغة يختلف تفسيرهم عن علماء النقد، والدّين.

المقامات والجدل النقدي

حاول ابن الخشاب(ت567هـ) أن ينتقد الحريري في مقاماته، في نقد لغوي، ليردّ عليه ابن بري(ت582هـ)، منتصراً للحريري، في ردّ لغوي[4]، يقول الذهبي:"وقد أخذ عليه فيها ابن الخشاب أوهاماً يسيرة اعتذر عنها ابن بري"[5].

ونلاحظ أن الذهبي، أطلق على تلك المآخذ لفظ أوهام، أي كأن ابن الخشاب توهّم بوجود تلك الأخطاء.

وممن حاول انتقاده ابن الأثير(ت637هـ) في كتابه"المثل السائر"، فردّ عليه الصفدي(ت764هـ)، في كتابه"نصرة الثائر"، يقول الصفدي:"وممن حطّ عليه وتنقصه ابن الأثير الجزري في كتابه:" المثل السائر"، وقد أجبته عما قال في كتابي:"نصرة الثائر على المثل السائر"، وذكرتُ هناك فصلاً في فضل المقامات"[6].

ولعلّ أولى الدراسات التي كشفت عن البنى التناصية في مقامات الحريري، ما قام به الشريشي في كتابه"شرح مقامات الحريري"، هذا الشرح الذي استقصى دقائق دلالات ومعاني الألفاظ، وقد بين رأيه في بعض القضايا موجهاً أو ناقداً أو موضحاً، فالآراء والتوجيهات التي ذكرها الشريشي في هذا الشرح قلما نجدها بهذه الدقة والعمق في أي شرح آخر وصل إلينا، لتعكس تمكنه المعرفي، وتعكس ثقافته الموسوعية، التي تتناسب مع مقامات الحريري، لتكشف خفاياها، وما غمض من معانيها.

أنواع التناص في مقامات الحريري

لقد تعددت أنماط التناص في مقامات الحريري، فقد وظف الحريري التناص التاريخي ويشمل ذكر الأحداث التاريخية والشخصيات السياسية والاجتماعية .

وكذلك وظف التناص الديني بكافة جوانبه، من آيات قرآنية ومن أحكام شرعية، مثل:الحج، والعمرة، والطلاق، وكذلك ركّز على جانب العبادات، وخاصة:الصلاة ، والصيام، وغيرها .

التناص الأدبي

لقد كشف الحريري من هذا الجانب في شعره، وإن لم يصرح بذلك، حيث أخذ بعض المعاني من شعر الآخرين، فوظفه في مجال النثر في الأغلب، وقد كان يجتزئ ما يتناسب مع نصه بنفس اللفظ، وأحياناً يقوم بالحذف والتقديم والتأخير، لكن مع المحافظة مع الألفاظ المحورية، وأحياناً يلجأ إلى تغييب النص الأصل، فيستبدل ألفاظه بألفاظ أخرى بنفس المعنى.

ففي المقامة الدينارية يصف السروجي حالة التحوّل من الغنى إلى الفقر، فتلك الخطوب لم تترك له شيئاً يستعين به، فتحولت عيشه من عيشة النعومة إلى الخشونة، ولشدّة ما حلّ به من الفقر، كاد يرثي له من كان يحسده على تلك النعمة، أو لم يسرّه ما حلّ به، يقول:"حتى صفِرَتِ الرّاحَةُ، وقرِعَتِ الساحَةُ، وغارَ المنْبَعُ، ونَبا المرْبَعُ، وأقْوى المجْمَعُ، وأقَضّ المضْجَعُ، واستَحالَتِ الحالُ، وأعْوَلَ العِيالُ، وخَلَتِ المرابِطُ، ورَحِمَ الغابِطُ، وأودى النّاطِقُ والصّامِتُ، ورَثى لَنا الحاسِدُ والشّامِتُ، وآلَ بِنا الدّهرُ الموقِعُ، والفَقْرُ المدْقِعُ، إلى أنِ احْتَذَيْنا الوَجى، واغْتَذينا الشّجا، واستَبْطَنّا الجَوى، وطَوَيْنا الأحْشاءَ على الطّوى، واكْتَحَلْنا السُهادَ، واستَوطَنّا الوِهادَ، واستوطأن القتادَ"[7].

نلاحظ أن الحريري استمد بعض معانيه من بعض معاني الشعراء الآخرين، فقوله(وأقْوى المجْمَعُ، وأقَضّ المضْجَعُ)، الذي يشير فيه لتحول عيشه إلى الخشونة، التي ترافق حلّه وترحاله، أخذه من قول أبي ذؤيب الهذلي(ت27هـ)[من الكامل][8]:

أَمْ مـا لِجَنبِـكَ لا يُلائِـمُ مَضـجَعاً   إلاّ أَقَـضَّ عَلَيـكَ ذاكَ المَضـجَعُ

فقد أخذ المعنى لكن حذف منه، ليتناسب مع تركيب الجملة السابقة، من حيث التوازن والتركيب والإيقاع.

أمّا قوله(ورَثى لَنا الحاسِدُ والشّامِتُ)[9]، فقد أخذ معناه من قول الشاعر[من السريع][10]:

يرثـي لـه الشّـامتُ ممـا بـهِ   يـا ويـحَ مَـنْ يرثِـي لـه الشـامِتُ

فمن شدّة ما حلّ به من مصائب، وفقر وسوء حال، حتى الحاسد والشامت، لم يسرّه ما حلّ به، لكن لعلّ الحريري يريد الإشارة إلى ما يحدّث ببلاد المسلمين آنذاك من مصائب تحلّ بهم، فهو يدعو الحكام والولاة، أن ينبذوا الخلافات التي بينهم، لكي يستطيعوا التغلب على أعدائهم، أو على من يحاول الخروج على الخلافة.

أمّا قوله(واكْتَحَلْنا السُهادَ، واستَوطَنّا الوِهادَ)[11]، فقد أخذه من قول أعرابي[من المديد][12]:

مـا لعينـي كُحِلَـتْ بالسُّـهاد   ولجنبـي نابيـا عَـنْ وِسَـادِي

فالذي حلّ به أشغله عن النوم، حتى أصبح الأرق كأنه كحل في عينيه، لا يفارقهما لتنعم ببعض النوم والراحة، فالمعنى البعيد هو بعده عن وطنه الذي كلما تذكره أصابه الأرق، فالأرق والسهر أصبحا ملازمين له مثل ملازمة الكحل للعين، ولصوقه بهما.

وفي المقامة المراغية يقول:" أَلْقِ دَواتَكَ واقْرُبْ، وخُذْ أداتَكَ واكتُبْ"[13]، مأخوذ من قول ابن طاهر لكاتبه:"ألق دواتك، وأطل سنّ قلمك، وفرّج بين السطور، وقرمط بين الحروف"[14].

وفيها يصف حال السروجي، بعدما وهبه القوم العطايا، فيقول:" فلما خرَجَ بَطينَ الخُرْجِ، وفصَلَ فائِزاً بالفُلْجِ"[15]، فقد أخذ المعنى السابق، لكن بألفاظ أخرى تؤدي نفس المعنى، من قول أعشى همدان(ت83هـ) [من الطويل][16]:

يَمُـــرّونَ بِالـــدَهنا خِفافـــاً عِيـــابُهُم وَيَـرجِعنَ مِـن دارِيـنَ بُجـرَ الحقائِـبِ

عَلـى حـينِ أَلهـى النـاسَ جُـلَّ أُمـورِهِم فَنَـدلاً زُرَيـقُ المـالَ نَـدلَ الثَعالِـبِ

فالحريري أخذ المعنى، ووظفه بمستوى أعلى مما سبق، فقد استخدم التناص المعنوي من خلال المرادفات اللغوية، فبجر تعني المملوء، ويقابله البطين، والحقائب يقابلها الخُرج، ولعلّ ذلك يعود إلى خصوصية النص المقامي، ليتم التوافق بين(الخرج، والفلج) من حيث الإيقاع والسجع.

وقد أعاد هذا المعنى أيضاً في المقامة الحجرية، فقال:"حتّى آلَ ذا عيشَةٍ خضْراء، وحَقيبةٍ بجْراء"[17]. وفي المقامة البرقعيدية، يقول على لسان السروجي:" تعْساً لكِ يا لَكاعِ أتُحْرَمُ ويْحَكِ القنَصَ والحِبالَةَ، والقَبَسَ والذُبالةَ؟، إنّها لضِغْثٌ على إبّالَةٍ فانْصاعَتْ تقْتَصّ مَدْرَجَها"[18].

فالإبالة الحزمة الكبيرة من الحطب، والضغث الحزمة الصغيرة التي يتخذها الحطّاب لنفسه، فيضعها فوقها، وقد أخذ هذا المعنى من قول أسماء بن خارجة الفزاري(ت60هـ)، يَصِفُ ذِئْبًا طَمَع فِي نَاقَتِهِ[من مجزوء الكامل][19]:

لِــيَ كــلَّ يَــوْمٍ مِــنْ ذُؤالــه ضِــغْثٌ يَزِيــدُ عَلَــى إبالــه

وفيها يشير إلى الدينار، على لسان الحارث، في حديثه للعجوز، وكنّى عنه بـ(المشوف المعلم)، فيقول:" إنْ رَغِبتِ في المشوفِ المعْلَم، وأشَرْتُ إلى الدّرهَمِ، فَبوحي بالسّرّ المبهَمِ، وإنْ أبَيْتِ أنْ تشْرَحي، فخُذي القِطعَةَ واسرَحي"[20]، فالمشوف:المصقول المجلو، والمعلّم:المرقش والمنقوش، وقد أخذ هذا المعنى من قول عنترة بن شداد(ت22ق.هـ)[من الكامل][21]:

وَلَقَـد شَـرِبتُ مِـنَ المُدامَـةِ بَعـدَما رَكَـدَ الهَـواجِرُ بِالمَشـوفِ المُعلَـمِ

وفي المقامة الإسكندرية، يصف الأطفال بالنحف والضعف، على لسان المرأة التي تشتكي زوجها لقاضي الإسكندرية، فتقول:"ولي منْهُ سُلالةٌ، كأنّهُا خِلالَةٌ"[22]، فالسلالة المراد بهم الأبناء، وشبهتهم لضعفهم باللباس البالي، وهذا المعنى منتزع من قول ديك الجن الحمصي(ت236هـ)[من الخفيف][23]:

اِرْحَـمِ اليَـومَ ذِلَّتـي وَخُضُـوعي فلَقَـدْ صِـرْتُ نـاحِلاً كـالخلالِ

فديك الجن يخاطب حبيبه قائلاً:إنني أسألك الرحمة والشفقة أيها الحبيب الهاجر، لقد غدا جسمي كالثوب البالي رقة وضعفاً.

كذلك ورد هذا المعنى، في قول المتنبي(ت354هـ)[من البسيط][24]:

أَبلى الهَوى أَسَفاً يَومَ النَوى بَدَني وَفَرَّقَ الهَجرُ بَينَ الجَفنِ وَالوَسَنِ

روحٌ تَرَدَّدُ في مِثلِ الخِلالِ إِذا أَطارَتِ الريحُ عَنهُ الثَوبَ لَم يَبِنِ

كَفى بِجِسمي نُحولاً أَنَّني رَجُلٌ لَولا مُخاطَبَتي إِيّاكَ لَم تَرَني

فالمتنبي يصف من يُصاب بالهوى، بأنه لم يبق منه سوى الروح التي يغطيها ذلك الثوب، لشدّة ما حلّ به من النحافة والضعف، فهو يكاد لا يرى من بعيد إذا أطارت عنه الريح ذلك الثوب الذي يغطيه.

وفي المقامة الإسكندرية أيضاً، يقول:" طَحا بي مَرَحُ الشّبابِ، وهوَى الاكتِسابِ، إلى أن جُبْتُ ما بينَ فرْغانَةَ، وغانَةَ، أخوضُ الغِمارَ، لأجْنـي الثّمارَ، وأقْتَحِمُ الأخْطارَ، لكَيْ أُدرِكَ الأوْطارَ "[25]، فالحارث يصف تنقله، حيث يقول:لقد جبت الأماكن من فرغانة التي هي في أقصى المشرق، إلى غانة التي هي في أقصى المغرب، من أجل كسب المال، فالحريري أخذ المعنى من قول أبي تمام(ت231هـ)[من الطويل][26]:

سَلي هَل عَمَرتُ القَفرَ وَهوَ سَباسِبٌ وَغادَرتُ رَبعي مِن رِكابي سَباسِبا
وَغَرَّبتُ حَتّى لَم أَجِد ذِكرَ مَشرِقٍ وَشَرَّقتُ حَتّى قَد نَسيتُ المَغارِبا
خُطوبٌ إِذا لاقَيتُهُنَّ رَدَدنَني جَريحاً كَأَنّي قَد لَقيتُ الكَتائِبا

فأبو تمام، يشير في أبياته بأنه سار إلى الغرب فتوغّل فيه حتى كاد ألا يجد أحدا يذكر المشرق، فهي تكاد غير معروفة لديهم لبعدها، وشرّق حتى كاد ينسى ذكر المغرب، ويبين هول ما يواجهه مَن يخوض غمار مثل هذه الرحلة، التي لا يخوضها إلا الشجاع الذي لا يخشى الخوف والمجهول.

فالحريري أخذ مضمون المعنى وأعاد تشكيله بصيغة، فالشرق والغرب، الذي ضمنهما فرغانة وغانة، يمثلان أقطاب مقاماته المكاني، لتعكس معنى مغيب ألا وهو الشجاعة والخبرة، وحب المغامرة والبحث عن الجديد، فالذي يجوب هذه الآفاق لا بدّ أن يكون شجاعاً، ولعلّه يريد من الحكام والولاة ألا يركنوا إلى السكون، بل عليهم أن يخرجوا إلى تلك الآفاق لتفقّد أحوال رعيتهم.

ويصف إطراق أبي زيد واستعداده، بإطراق الأفعوان، ففي الإسكندرية يقول:" فأطْرَقَ إطْراقَ الأُفعُوانِ"[27]، وفي التبريزية، يقول"فأطْرَقَ أبو زيدٍ إطْراقَ الشُجاعِ[28]، وهذا المعنى مأخوذ من قول المتلمس الضبعي(ت43 ق.هـ)[من الطويل][29]:

فَأَطرَقَ إِطراقَ الشُجاعِ وَلَو يَرَى مَساغاً لِنابَيهِ الشُجاعُ لَصَمَّما

فالمعنى الذي يكشف عنه الحريري يتمثّل بالحذر من جهة، والغدر من جهة أخرى، أي تحيّن الفرصة للانقضاض.

ويشير إلى حرفة نظم الشعر، الذي يعتمد على نظم تلك المعاني وصياغتها، ليكشف عن معانيه لحاكم الإسكندرية، فيقول[30]:

ورأسُ مالي سِحْرُ الكَلامِ الذي منهُ يُصاغُ القَريضُ والخُطَبُ
أغوصُ في لُجّةِ البَيانِ فأخـ تارُ اللآلي منْها وأنْتَخِبُ
وأجْتَني اليانِعَ الجَنيَّ منَ الـ قوْلِ وغيري للعودِ يحْتَطِبُ
وآخُذُ اللفْظَ فِضّةً فإذا ما صُغْتُهُ قيلَ إنّهُ ذهبُ

... ...

بل فِكْرَتي تنظِمُ القَلائِدَ لا كفْ في وشعري المنظوم لا السُّخُبُ

فهَذِهِ الحِرفَةُ المشارُ إلى ما كُنتُ أحوي بها وأجتَلِبُ

فالحريري يشير إلى نظم الأفكار التي هي من صنع العقل، ففي الشطر الأول جمع بين أدوات الصناعة الفكرية والمهنية(الفكرة والكف)، ليأتي في الشطر الثاني بما يتعلق بينهما على الترتيب، فيذكر(الشعر المنظوم)، و(السخب)، فحيث جعل أداة النفي(لا)، تنفي الثاني وتثبت الأول، فالفكرة يتناسب معها الشعر المنظوم، والكفّ يتناسب معها السخب؛أي القلائد، والخرز.

فالمعنى السابق أخذه الحريري من قول ابن هرمة(ت176هـ)[من البسيط](31):

إنّـــي امــرؤٌ لا أَصــوغُ الحلــيَ تَعمَلُــهُ كَفّــايَ لَكِــن لِســاني صــائِغُ الكَلِــمِ

فالحريري وابن هرمة كلاهما، صاغا حلياً لكنها من نوع خاص، ولها أدواتها الخاصة، فهي تصاغ باللسان وليس بالكف.

وفي المقامة الرحبية، يذكر صيغة اليمين المخترعة التي يحثّ الغلام أن يقسم بها، أمام القاضي، فيقول:" فقال الشيخُ للغُلام:قُلْ والذي زيّن الجِباهَ بالطُّرَرِ، والعُيونَ بالحَوَرِ، والحَواجِبَ بالبَلَجِ، والمباسمَ بالفلَجِ، والجُفونَ بالسّقَمِ، والأنوفَ بالشّمَمِ، والخُدودَ باللّهَبِ، والثّغورَ بالشّنَبِ، والبَنانَ بالتّرَفِ، والخُصورَ بالهيَفِ، إنّني ما قتَلْتُ ابْنَكَ سهْواً ولا عمْداً، ولا جعلْتُ هامَتَهُ لسَيْفي غِمْداً، وإلا فرَمى اللهُ جَفْني بالعمَشِ، وخدّي بالنّمَشِ، وطُرّتي بالجلَحِ، وطَلْعي بالبَلَحِ، ووَرْدَتي بالبَهارِ، ومِسْكَتي بالبُخارِ، وبَدْري بالمحاقِ، وفِضّتي بالاحْتِراقِ وشُعاعي بالإظْلامِ، ودَواتي بالأقْلامِ"(32).

فمن حيث الأسلوب، فقد تأثر الحريري بما وردِ من صيغ لمثل هذه اليمين المخترعة، فقد روى ابن عبد ربه في العقد الفريد، يميناً مخترعة، فقال:" قال الأصمعي:اختصم أعرابيان إلى بعض الولاة في دين لأحدهما على صاحبه، فجعل المدّعى عليه يحلف بالطلاق والعتاق، فقال له المدعي:دعني من هذه الأيمان واحلف بما أقوله لك:لا ترك الله لك خفاً يتبع خفا ولا ظلفاً يتبع ظلفا؛وحتّك من أهلك ومالك حتّ الورق من الشجر، إن لم يكن لي هذا الحق قبلك! فأعطاه حقه ولم يحلف له"(33).

أمّا قوله(وفِضّتي بالاحْتِراقِ)، فقد أخذ معنى احتراق الفضة من قول أبي حسن محمد بن عمر المقري الثغري الكاتب[من الخفيف](34):

لــي حبيــب يزهــى بِحســن عَجِيــب وبقــد مثــل الْقَضِــيب الرطيــب

أحرقـــت بِالسَّـــوَادِ فضَّـــة خـــد يـــه فقــد أحرقــت سَــواد الْقُلُــوب

أمّا قوله(ودَواتي بالأقْلامِ)، فقد أخذ معناه من قول ديك الجن الحمصي(ت235هـ)، في هجاء بكر بن دهمرد[من الكامل](35):

يــا بَكْــرُ مــا فَعلــتْ بِــكَ الأَرْطــالُ يــا دارَ مــا فَعلــتْ بــكِ الأَيّــامُ

فـــي الـــدَّارِ بَعْـــدُ بَقِيّـــةٌ نَسْـــتَامُها   إذْ لـــيسَ فيـــكَ بَقيّـــةٌ تُسْـــتَامُ
عَـــرِمَ الزَّمـــانُ علـــى الـــدِّيارِ بِـــرَغْمِهِمْ   وعليـــكَ أيضـــاً للزَّمـــانِ عُـــرَامُ
شَـــغَلَ الزَّمـــانُ كَـــرَاكَ فـــي ديوانـــهِ   فَتَفَرَّغَـــتْ لِـــدَوَاتِكَ الأَقْـــلامُ

وأخذ تشبيه اعتدال الشَّعر على الجبهة بالسطر في قوله:" لوْ لم تُبرزْ جبْهَتُهُ السّينَ، لما قنْقَشْتُ الخمسينَ"[36]، من قول التهامي(ت416هـ) في مدح أبي غانم البابلي[من البسيط][37]:

وَفي كِتابكَ فاعذر من يهيم بِهِ   مِنَ المَحاسِنِ ما في أَحسَنِ الصُوَرِ
يتركن صَفحة شمس الطرس ساحَته   نَمشاء تحسبها من صفحَةِ القمرِ
الطِرسُ كالوَجهِ وَالنونات دائِرَة   مِثلَ الحَواجِبِ وَالسينات كالطُررِ
تَحكي حروفك لا مَعنى مواقعها   وَلَيسَ كل سَواد أَسودَ البصَرِ

ويصف من يحاول أن يوقع بالآخرين، لكنه يقع هو في ذلك، فبدلا أن يكون صائداً، يصبح صيداً، فيقول[38]:

ولَكَـــمْ مَـــنْ ســـعى ليَصْـــطادَ فاصْطيـــــدَ ولـــم يلْـــقَ غيـــرَ خُفّـــي حُنـــينِ

فقد أخذ المعنى من قول الصابي(ت384هـ)[من السريع][39]:

يَـــا قمـــرا كالخشـــف فِـــي نظرتـــه   وكالقضـــيب اللـــدن فِـــي خطرتـــه
خلتـــك صـــيداً صَـــار فِـــي قبضـــتي   فصـــرت مـــن صـــيدي فِـــي قَبضـــته

فـــديت مـــن لاحظنـــي طرفهـــا   مـــن خيفـــة النَّـــاس بتســـليمته
لمـــا رَأَتْ بـــدر الـــدجا تائهـــاً   وغاظهـــا ذَلِـــك مـــن شـــيمته
أزاحـــت البرقـــع عَـــن وَجههَـــا   فَـــردَّتْ الْبَـــدْر الـــى قِيمَتـــه

أو أخذ المعنى من قول كعب بن زهير(ت26هـ)[من البسيط][40]:

طافَ الرُماةُ بصيدٍ رَاعَهم فإذا   بَعضُ الرُماة بِنَبْلِ الصَّيدِ مَقتولُ

وفي المقامة الدمشقية يصف إصرار السروجي على الاستمرار في المعصية، فيقول:"وخلّيْنا بينَ الشيّخَينِ أبي زيدٍ وإبليسَ"[41]، وهذا المعنى أخذه من قول أبي نواس(ت198هـ)[من السريع][42]:

نُمـــتُ إِلـــى الصُـــبحِ وَإِبلـــيسُ لـــي   فـــي كُـــلِّ مـــا يُـــؤثِمُني خَصـــمُ

فالسروجي بات ليلته في معاقرة المعاصي برفقة شيخه إبليس، أمّا أبو نواس فقد كان خصمه في ليلته إبليس الذي يحثه على المعاصي.

وفي المقامة البغدادية، يصف تغير الحال التي لا تستمر على جانب واحد، فتحول غناه لفقر، فضاقت به الأحوال، حتى إن أشد أعدائه حزن لما حلّ به، يقول:"أسوَدّ يوْمي الأبيضُ، وأبيَضّ فَوْدي الأسوَدُ، حتى رثَى ليَ العدوّ الأزرَقُ"(43)، وهذا مأخوذ من قول إعرابي يصف ما حل به من مصائب، حيث يقول:"إنها، والله، مصيبة جعلت سُودَ الرؤوس بيضاً، وبيضَ الوجوه سوداً، وهونت المصائب، وشَيبت الذوائب"(44).

ويصف ذهاب بصر الإنسان الذي يجعله يرى الألوان داكنة حمراء بالموت الأحمر، فيقول:"فحبّذا الموتُ الأحمَرُ وتِلْوِي مَنْ تَرَوْنَ عينُهُ فُرارُهُ"(45)، وهذا المعنى أخذه من قول الأخطل(ت90هـ)في وصف قتل الثور، فيقول[من الكامل](46):

أَضِـــماً وَهَـــزَّلَهُنَّ رُمحَـــي رَأسِـــهِ   أَن قَـــد أُتَـــيحَ لَهُـــنَّ مَـــوتٌ أَحمَـــرُ

وفي المقامة المكية يشبه ذكر الكرم وانتشار صيت الكرماء بانتشار رائحة العطر، فيقول:"إنّ للكرَمِ نشْراً تَنُمّ بهِ نفَحاتُهُ، وتُرْشِدُ إلى روضِهِ فوْحاتُهُ، فاستَدْلَلْتُ بتأرّجِ عَرْفِكُمْ، على تبلّجِ عُرفِكُم وبشّرَني تضوُّعُ رندِكُمْ، بحُسْنِ المنقَلَبِ منْ عِندِكُم"(47)، وهذا المعنى منتزع من قول العرجي(ت120هـ)[من المنسرح](48):

هَـل فـي ادِّكـارِ الحَبيـب مِـن حَـرَجِ   أَم هَـــل لِهَـــمِّ الفُـــؤادِ مِـــن فَـــرَجِ
أَم كَيـــفَ أَنســـى مَسِـــيرنا حُرُمـــاً   يَـــومَ حَلَلنـــا بِالنَخـــلِ مشـــن أَمَـــجِ
يَـــومَ يَقُـــولُ الرَسُـــولُ قَـــد أَذِنَـــت   فَـــأتِ عَلـــى غيـــرِ رِقبَـــةٍ فَلِـــجِ
أَقبَلـــتُ أَهـــوي إِلـــى رِحـــالِهِمِ   أُهـــدى إِلَيهـــا بِريحهـــا الأَرِجِ

فالحريري يشبه الأخلاق الطيبة، والكرم والجود، بالعطر الذي يكشف عن رفعة صاحبه، فكلما كان العطر طيب الرائحة، دلّ غالباً على رفعة مكانة من يستخدمه، وأحياناً يستدلّ من خلال العطر على صاحبه، إذا كان ينفرد باستخدامه دون غيره، فعرف به ، لكثرة استخدامه وملازمته له.

وفي المقامة الفرضية، يصف الهموم التي تشغل الإنسان وتؤرقه، فيقول:" أرِقْتُ ذاتَ ليلَةٍ حالِكَةِ الجلْبابِ، هامِيَةِ الرَّبابِ، ولا أرَقَ صَبٍّ طُرِدَ عنِ البابِ، ومُنيَ بصَدّ الأحْبابِ، فلم تزَلِ الأفكارُ يهجْنَ همّي، ويُجِلْنَ في الوَساوِسِ وهْمي"(49)، فالحريري عكس قول ابن رشيق القيرواني(ت463هـ)[من الطويل](50):

وَمِنْ حَسَناتِ الدَّهْرِ عِنْدِيَ لَيْلَةٌ   مِنَ الْعُمْرِ لَمْ تَتْرُكْ لأَيَّامِها ذَنْبا
خَلَوْنا بِها نَنْفي الْقَذَى عَنْ عُيُونِنا   بِلُؤْلُؤَةٍ مَمْلُوءَةٍ ذَهَباً سَكْبا
وَمِلْنا لِتَقْبيلِ الثغُورِ وَلَثْمِها   كَمِثْلِ جُنُوحِ الطَّيْرِ تَلْتَقِطُ الحَبَّا

فالحريري كان يتمنى أن يزوره زائر ليل ليقضي تلك الليلة التي أرقتْ نومه، وجلبت إليه الهموم بصحبته، أمّا ابن رشيق فهو يرى أن تلك الليلة التي قضاها كانت أجمل ليالي الدهر.

وتزخر مقامات الحريري، بالعديد من صور التناص المعنوي، حيث اتخذ في توظيفه الأنماط التالية:

– كان يأخذ الجزء الذي يحقق له المعنى بلفظه وترتيبه، من النص الشعري أو النثري.

- أحياناً كان يتصرف بكلمات النص الذي أخذه، بالحذف أو التقديم أو التأخير بما يتناسب مع سياق مقاماته، وتارة أخرى كان يعيد صياغة المعنى بمرادفات للنص الذي اختاره.

التناص الموضوعي

التناص الموضوعي أو المعنوي الكلي؛هو التناص الذي بنى فيه الحريري بعض مقاماته، على غرار أحد الموضوعات التي ورد ذكرها في كتب الأدب، أو في مقامات الهمذاني خاصة.

ففي المقامة الساسانية، يقول:" ثمّ ابْرُزْ يا بُنيّ في بكورِ أبي زاجِرٍ، وجَراءةِ أبي الحارثِ، وحَزامَةِ أبي قُرّةَ، وختْلِ أبي جَعْدَةَ، وحِرْصِ أبي عُقبَةَ، ونشاطِ أبي وثّابٍ، ومكْرِ أبي الحُصَينِ، وصبْرِ أبي أيّوبَ، وتلَطّفِ أبي غزْوانَ، وتلوّنِ أبي بَراقِشَ"[51].

وهذا النص أخذ الحريري معناه مما ورد عن العرب، يقول ابن عبد ربه:"وقال الرياحيّ في خطبته بالمربد:يا بني رياح، لا تحقروا صغيرا تأخذون عنه، فإني أخذت من الثعلب روغانه، ومن القرد حكايته، ومن السّنّور ضرعه، ومن الكلب نصرته، ومن ابن آوى حذره؛ولقد تعلمت من القمر سير الليل، ومن الشمس ظهور الحين بعد الحين.

وقالوا:ابن آدم هو العالم الكبير الذي جمع الله فيه العالم كلّه، فكان فيه بسالة الليث، وصبر الحمار، وحرص الخنزير، وحذر الغراب، وروغان الثعلب، وضرع السّنّور، وحكاية القرد، وجبن الصّفرد"[52].

ونلاحظ أن نص الحريري، يحيل على تعالقات نصية سابقة؛أي إنه وليد إبداع سابق أعيد بطريقة وأسلوب أكثر فنية، بما يتناسب مع التوظيف الجديد لتلك المعاني.

فالنص كما يرى شكري الماضي، هو نتاج لنصوص سابقة، وانفتاح على نصوص أخرى سابقة، فالنص اللاحق قد يفسر نصوص سابقة لكن برؤية جديدة، فهو يقوم على الاستدعاء والتحويل[53].

وعليه فالنص المقامي-كما أرى- يتولّد من نصوص ومرجعيات أخرى، مُزجت معاً، بحرفية فنية، ضمن السياق، مع وعي تام بوظيفتها المعنوية، والتركيبية، والدلالية والإيقاعية.

فنص الحريري السابق منتزع من قول بزرجمهر، يقول أبو هلال العسكري:" قيل لبزر جمهر:بِمَ أدْركْتَ مَا أدْرَكْت؟، قَالَ:ببكور كبكور الْغُرَاب، وصبر كصبر الْحمار، وحرص كحرص الْخِنْزِير"[54].

فالحريري أخذ تلك المعاني، فصاغها بطريقة أخرى مستفيداً من الجانب الاجتماعي والديني والأسطوري، والخرافي.

لقد ساعدت ثقافة الحريري الموسوعية، وتمكنه من معجمه اللغوي، أن يكون قادراً على المزاوجة والتبديل بين ذكر الكنى والأسماء والصفات للأشياء، فقد حوّل الأسماء الواردة في نص أدبي آخر، بما يناسبها من كنى تدلّ عليها، مستفيداً من المرادفات اللفظية لتلك المعاني.

أمّا تناصاته الموضوعية، فقد شملت العديد من المقامات، منها:المقامة الرحبية التي بنى أحداثها، وشخصياتها، وموضوعها، من قصة أبي دلامة وزوجته[55]، أمّا المقامات التي بنى موضوعاتها على غرار مقامات الهمذاني، فمنها:المقامة البصرية، فقد ذكر فيها قضية التوبة، وهي تلتقي في البناء والموضوع مع مقامة الهمذاني السجستانية، وبنى كذلك مقامته التنيسية على غرار المقامة البخارية للهمذاني، وكذلك بنى مقامته البرقعيدية على نمط وأسلوب المقامة المكفوفية للهمذاني، وسار على نمط مقامة الهمذاني الجاحظية، في بناء مقامته الحجرية، ونجد هذا التناص المبني على المعارضة بين مقامة الحريري الدينارية، ومقامة الهمذاني البلخية، وبني مقامته المعرية، على نمط المقامة المغزلية

للهمذاني، فكلتاهما تشتركان في موضوع الإلغاز، وكذلك تلتقي مقامته العمُانية، مع مقامة الهمذاني الحرزية، فكلتاهما أشارت للرقي والتمائم والتعاويذ.

النتائج

من خلال ما سبق نلاحظ أن الحريري :

1. كان حريصاً أن يختار تلك النصوص التي تؤدي المعنى الذي يريده بدقة تامة، حيث كان يدرج ذلك النص في مكانه المناسب، بلفظه ومعناه، أو يقوم بالتغيير فيه بما يتناسب مع توظيفه الجديد.
2. جاء التناص بما يتناسب مع قافية السجع،وخاصة التناصات المقتبسة من الآيات،و الشعر، والأمثال.
3. جاء التناص بما يتناسب مع تركيب الجملة السابقة أو اللاحقة.
4. نوّع الحريري في مستويات تناصاته، فتارة كانت مباشرة، من خلال إيراد اللفظ، وتارة يأتي بالمرادف لتلك المعاني.
5. لم يقتصر في اختياره لتلك النصوص على الشعر فحسب، بل كثّف من توظيف الآيات، والأحاديث، والأمثال، و الشعر، والنثر.
6. عكست تناصاته عن عمق ثقافته:الأدبية والتاريخية والعلمية والدينية والاجتماعية.
7. عكست تناصاته سعة معجمه اللغوي،وتمكنه منه،حيث تأتي التناصات لتؤدي الوظيفة التركيبية النحوية،والمعنوية والدلالية.

الهوامش:

---

1. الزّعبي،أحمد،**التّناص:نظريّا وتطبيقيّا**،ط1، 1995م،مكتبة الكتّاني،إربد،ص9.
2. ابن ذريل،عدنان،**النّصّ والأسلوبيّة بين النّظريّة والتّطبيق**،ط1 ،2000م،منشورات اتحاد الكتّاب العرب،دمشق،ص57.
3. الحريري،القاسم بن علي بن عثمان(ت516هـ)،**مقامات الحريري**،ط1،دار صادر،1980 م، بيروت،ص12.
4. ضيف، شوقي، **عصر الدول والإمارات:الجزيرة، العراق، إيران**، ط1، 1980م، دار المعارف، القاهرة، ص294.
5. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان ابن قايماز، (ت748هـ)، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، ط1، د.ت، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج16، ص416.
6. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك(ت764هـ)، **الوافي بالوفيّات**، تحقيق أحمد الأرناؤط، تركي مصطفى، ط1، 2000م، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج24، ص98.
7. الحريري، مقامات الحريري، ص30 .
8. الشملان، نورة، **أبو ذؤيب الهذلي، حياته وشعره**، ط1، 1980م، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ص55.
9. الحريري، مقامات الحريري، ص30 .

10. ابن تغري بردي، يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي(ت 874هـ)، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، ط1، د.ت، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر، ج15، ص149.
11. الحريري، مقامات الحريري، ص30 .
12. المبرد، محمد بن يزيد(ت285هـ)، **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق حنا الفاخوري، ط1، 1997م، دارالجيل، بيروت، ج1، ص46.
13. الحريري، مقامات الحريري، ص56 .
14. ابن عبدربه، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي(ت328هـ)، **العقد الفريد**، ط1، 1983م، دار الكتب العلمية، بيروت، ج4، ص278.
15. الحريري، مقامات الحريري، ص59 .
16. جاير، ردولف، **الصبح المنير في شعر أبي بصير ميمون بن قيس بن جندل الأعشى و الأعشين الآخرين**، ط1، 1929م، مطبعة آدلف هلزهوسن، بيانة، ص317.
17. الحريري، مقامات الحريري، ص422 .
18. المصدر نفسه، ص64 .
19. الميداني، أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري، (ت518هـ)، **مجمع الأمثال**، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، ط1، 1955م، مطبعة السنة المحمدية، ج1، ص419.
20. الحريري، مقامات الحريري، ص64 .
21. التبريزي، الخطيب(ت512هـ)، **شرح ديوان عنترة بن شداد**، تقديم وشرح وتعليق مجيد طراد، ط1، 1992م، دار الكتاب العربي، بيروت، ص167.
22. الحريري، مقامات الحريري، ص78 .
23. ديك الجن، عبدالسلام بن رغبان(ت236هـ)، **ديوان ديك الجن**، جمع وتحقيق ودراسة مظهر حجي، ط1، 2004م، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص207.
24. المتنبي، أحمد بن الحسين(ت354هـ)، **ديوان المتنبي**، ط1، 1983م، دار بيروت، بيروت، ص7.
25. الحريري، مقامات الحريري، ص76 .
26. أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي(ت231هـ)، **ديوان أبي تمام بشرح الخطيب التبريزي**، تحقيق محمد عزام، ط5، د.ت، دار المعارف، مصر، ج1، ص140.
27. الحريري، مقامات الحريري، ص79 .
28. المصدر نفسه، ص349 .
29. المُتلمس، جرير بن عبدالمسيح الضبعي(ت43ق.هـ)، **ديوان المتلمس الضبعي رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي**، تحقيق حسن كامل الصيرفي، ط1، 1970م، معهد المخطوطات العربية، جامعة الدول العربية، ص34.
30. الحريري، مقامات الحريري، ص79 .

31. ابن هرمة، إبراهيم بن علي القرشي(ت176هـ)، **شعر ابن هرمة القرشي**، تحقيق حسين عطوان، محمد نفاع، ط1، 1969م، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ص211.
32. الحريري، مقامات الحريري، ص87 .
33. ابن عبدربه، العقد الفريد، ج4، ص66.
34. الثعالبي، عبدالملك بن محمد بن إسماعيل(ت430هـ)، **خاص الخاص**، شرح وتعليق مأمون الجنان، ط1، 1994م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص189.
35. ديك الجن، ديوان ديك الجن، ص221.
36. الحريري، مقامات الحريري، ص90 .
37. التهامي، علي بن محمد(ت416هـ)، **مخطوط ديوان أبي الحسن علي بن محمد التهامي**، محفوظ في مركز مخطوطات مكتبة جامعة الرياض، برقم1692، تاريخ النسخ القرن الرابع الهجري، عدد الأوراق105مزدوج ، 86 قطعة(أ–ب)، ص159–160 ، بترقيم مركز المخطوطات، بشكل يدوي.
38. الحريري، مقامات الحريري، ص 92.
39. الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل(ت429هـ)، **يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر**، تحقيق مفيد محمد قمحية، ط1، 1983م، دار الكتب العلمية، بيروت، ج2، ص306.
40. ابن زهير، كعب(ت26هـ)، **ديوان كعب بن زهير، صنعة السكري**، شرح ودراسة مفيد قمحية، ط1، 1989م، دار الشواف، الرياض، ص190.
41. الحريري، مقامات الحريري، ص111 .
42. أبو نواس، الحسن بن هاني(ت199هـ)، **ديوان أبي نواس**، ط1، د.ت، دار صادر، بيروت، ص554 .
43. الحريري، مقامات الحريري، ص113 .
44. الحصري، إبراهيم بن علي(ت453هـ)، **زهر الآداب وثمر الألباب**، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، ط4، د.ت، دار الجيل، بيروت، ج2، ص457.
45. الحريري، مقامات الحريري، ص113 .
46. الأخطل، غياث بن غوث التغلبي(ت90هـ)، **شعر الأخطل، صنعة السكري**، تحقيق فخر الدين قباوة، ط4، 1996م، دار الفكر، دمشق، ص419.
47. الحريري، مقامات الحريري، ص120 .
48. ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم الدينوري(ت276هـ)، **الشعر والشعراء**، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط2، 1958م، دار المعارف، مصر، ج2، ص575.
49. الحريري، مقامات الحريري، ص126 .
50. ياقوت، ياقوت بن عبدالله الرومي(ت626هـ)، **معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق إحسان عباس، ط1، 1993م، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج2، ص863.
51. الحريري، مقامات الحريري، ص437 .

52. ابن عبدربه، العقد الفريد، ج2، ص120.
53. الماضي، شكري، **في نظرية الأدب**، ط1، 2005م، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ص176.
54. العسكري، الصناعتين، ج1، ص198.
55. أوهان، فاروق، **آفاق تطويع التراث العربي للمسرح**، ط1، 1999م، وزارة الإعلام والثقافة، الإمارات العربية المتحدة، ص85.

المصادر والمراجع

1. الأخطل، غياث بن غوث التغلبي(ت90هـ)، **شعر الأخطل، صنعة السكري**، تحقيق فخر الدين قباوة، ط4، 1996م، دار الفكر، دمشق.
2. أوهان، فاروق، **آفاق تطويع التراث العربي للمسرح**، ط1، 1999م، وزارة الإعلام والثقافة، الإمارات العربية المتحدة.
3. التبريزي، الخطيب(ت512هـ)، **شرح ديوان عنترة بن شداد**، تقديم وشرح وتعليق مجيد طراد، ط1، 1992م، دار الكتاب العربي، بيروت.
4. ابن تغري بردي، يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي(ت 874هـ)، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، ط1، د.ت، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر.
5. أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي(ت231هـ)، **ديوان أبي تمام بشرح الخطيب التبريزي** ، تحقيق محمد عزام، ط5، د.ت، دار المعارف، مصر.
6. التهامي، علي بن محمد(ت416هـ)، **مخطوط ديوان أبي الحسن علي بن محمد التهامي**، محفوظ في مركز مخطوطات مكتبة جامعة الرياض، برقم1692، تاريخ النسخ القرن الرابع الهجري، عدد الأوراق105مزدوج.
7. الثعالبي، عبدالملك بن محمد بن إسماعيل(ت430هـ)، **خاص الخاص**، شرح وتعليق مأمون الجنان، ط1، 1994م، دار الكتب العلمية، بيروت.
8. الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل(ت429هـ)، **يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر**، تحقيق مفيد محمد قمحية، ط1، 1983م، دار الكتب العلمية، بيروت.
9. جاير، ردولف، **الصبح المنير في شعر أبي بصير ميمون بن قيس بن جندل الأعشى و الأعشين الآخرين**، ط1، 1929م، مطبعة آدلف هلزهوسن، بيانة.
10. الحريري، القاسم بن علي بن عثمان(ت516هـ)، **مقامات الحريري**، ط1، 1980م، دار صادر، بيروت.
11. الحصري، إبراهيم بن علي(ت453هـ)، **زهر الآداب وثمر الألباب**، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، ط4، د.ت، دار الجيل، بيروت.
12. دار الكتب المصرية، **ديوان الهذليين**، ط2، 1995م، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة.

13. ديك الجن، عبدالسلام بن رغبان(ت236هـ)، **ديوان ديك الجن**، جمع وتحقيق ودراسة مظهر حجي، ط1، 2004م، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق.
14. ابن ذريل، عدنان، **النَّصُّ والأسْلوُبيَّة بين النّظريّة والتّطبيق**، ط1، 2000م، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق.
15. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان ابن قايماز، (ت748هـ)، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، ط1، د.ت، مؤسسة الرسالة، بيروت.
16. الزّعبي، أحمد، **التّناص:نظريّا وتطبيقيّا**، ط1، 1995م، مكتبة الكتّاني، إربد.
17. ابن زهير، كعب(ت26هـ)، **ديوان كعب بن زهير**، صنعة السكري، شرح ودراسة مفيد قمحية، ط1، 1989م، دار الشواف، الرياض.
18. الشملان، نورة، **أبو ذؤيب الهذلي، حياته وشعره**، ط1، 1980م، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.
19. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك(ت 764هـ)، **الوافي بالوفيّات**، تحقيق أحمد الأرناؤط، تركي مصطفى، ط1، 2000م، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
20. ضيف، شوقي، **عصر الدول والإمارات:الجزيرة، العراق، إيران**، ط1، 1980م، دار المعارف، القاهرة.
21. ابن عبدربه، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي(ت328هـ)، **العقد الفريد**، ط1، 1983م، دار الكتب العلمية، بيروت.
22. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبداله بن سهل بن سعيد(ت395هـ)، **الصناعتين**، تحقيق أحمد عبدالسلام، ومحمد سعيد زغلول، ط1، 1988م، دار الكتب العلمية، بيروت.
23. ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم الدينوري(ت276هـ)، **الشعر والشعراء**، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط2، 1958م، دار المعارف، مصر.
24. الماضي، شكري، **في نظرية الأدب**، ط1، 2005م، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت.
25. المبرد، محمد بن يزيد(ت285هـ)، **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق حنا الفاخوري، ط1، 1997م، دارالجيل، بيروت.
26. المُتلمس، جرير بن عبدالمسيح الضبعي(ت43ق.هـ)، **ديوان المتلمس الضبعي رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي**، تحقيق حسن كامل الصيرفي، ط1، 1970م، معهد المخطوطات العربية، جامعة الدول العربية.
27. المتنبي، أحمد بن الحسين(ت354هـ)، **ديوان المتنبي**، ط1، 1983م، دار بيروت، بيروت.
28. الميداني، أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري، (ت518هـ)، **مجمع الأمثال**، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، ط1، 1955م، مطبعة السنة المحمدية.
29. أبو نواس، الحسن بن هاني(ت199هـ)، **ديوان أبي نواس**، ط1، د.ت، دار صادر، بيروت.
30. ابن هرمة، إبراهيم بن علي القرشي(ت176هـ)، **شعر ابن هرمة القرشي**، تحقيق حسين عطوان ومحمد نفاع، ط1، 1969م، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق.

31. ياقوت، ياقوت بن عبدالله الرومي(ت626هـ)، **معجم الأدباء، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق إحسان عباس، ط1، 1993م، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

مقاربة تكاملية لتعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية

من خلال القرآن الكريم في المرحلة

الأستاذة: نصيرة بوزقاق

أ.د. عبد المجيد عيساني.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الملخص:

التكاملية تعني تعليم جميع فنون اللغة العربية انطلاقا من النص، وهي نظرية تطبق في المرحلة المتوسطة، لكنها لا تؤتي ثمارها لأسباب عدة؛ منها النصوص التي لا تخدم المعارف اللغوية المقررة و لا تسمو بالمستوى اللغوي للمتعلم، فهل يتحسن المستوى إذا استثمرنا القرآن الكريم تكامليا، و دمجنا خلالها التربية الإسلامية ونحن نعلم أنّ أستاذهما واحد، مع الانطلاق من المسموع أولا ثمّ التحدثيليهما القراءة فالكتابة، وليس كما هو مقرر، والتركيز على حفظ النصوص القرآنية واستظهارها ومن ثم استثمارها. ويتضمن المقال جملة من المحاور تتلخص في الآتي: تمهيد، مفهوم طريقة التدريس، مفهوم الوحدة التكاملية وأسسها اللغوية، ثم خطوات الوحدة التكاملية فالتقديم الميداني للوحدة التكاملية بخصوص السنة الرابعة متوسطة ثم نموذج وفق ما جاء في المنهاج بناء على المتابعة الميدانية الملاحظات.

منهجية تكاملية لاستثمار القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية و التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في الجزائر السنة الرابعة نموذجا.

Résumé:

Intégrative signifie l'éducation de tous les arts de la langue arabe du texte, qui est la théorie appliquée à l'étape intermédiaire, mais ils ne portent pas de fruits pour plusieurs raisons, y compris des textes qui ne servent pas les connaissances linguistiques prescrites et ne dépassent pas le niveau linguistique de l'apprenant, le niveau ne s'améliore si nous investissons intégralement le Coran, et au cours de laquelle nous avons intégré l'éducation islamique, nous savons que mentor un, avec le départ de l'écriture audio d'abord, puis la lecture Althdthelehma est, non pas comme prévu, et de se concentrer sur le maintien des textes coraniques et Astzaarha puis investi. L'article comprend un certain nombre de Aharaor se résument comme suit: démarrage, le concept de méthode d'enseignement, le

concept d'unité linguistique d'intégration fondée, l'unité étapes complémentaires unité de terrain Valtkadim complémentaire de la quatrième année, puis un modèle moyen selon un programme sur la base des observations de suivi sur le terrain.

Une méthodologie complémentaire d'investir le Coran en langue arabe et l'éducation islamique au niveau intermédiaire en Algérie, la quatrième année de modèle

تمهيد: المرحلة المتوسطة هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم بالجزائر بعد المرحلة الابتدائية، تستمر أربع سنوات، يتم التعليم فيها باللغة العربية لجميع المواد. يأتي المتعلم إلى المرحلة المتوسطة متصفا بقدرته على: " قراءة و فهمو إنتاج خطابات شفوية و نصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، و الإخباري و السردي، و الوصفي..."[1]واللغة العربية و التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة يدرسهما أستاذ واحد،و اللغة العربية تُتَعلم وفق الطريقة التكاملية .

و أما **طريقة التدريس**فهي مكوّن من مكوّنات إستراتيجية التدريس وأحد عناصر المنهج، و تعني مجموعة الأساليب والوسائل التي يتم بواسطتها تنظيم الموقف التعليمي بما يناسب عمر المتعلم وميوله، إنها أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة للمتعلم، بل هي خطة تسمح له بممارسة منطقه وإظهار مهاراته وتقييم إنجازاته سعيا ووراء بلوغ الأهداف التعلّميّة بمرونة وحرية وتفاعل، بين المعلم والمتعلمين وأفراد البيئة المحلية لإحداث التغيّر الإيجابي في سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وأدائيّا...[2]

بإمكاننا أن نلفت الانتباه إلى التغير الذي حصل في مفهوم طريقة التدريس، نتيجة تطور فلسفة التربية وتطور الطرائق في حد ذاتها، فبعد أن كان المعلم محور العملية التعليمية ومصدر العلم والمعرفة، وناقلها للمتعلم دون أن يكون لهذا الأخير الحق في الاختيار أو المناقشة أو التفاعل، انتقل المفهوم إلى المتعلم ليصير المنشط الفعال و المتفاعل مع معلمه وزملائه ومحور العملية كلها، حيث أصبح دور المعلم يقتصر على التوجيه والإرشاد فقط.

و أما **التكاملية**التي " تعني اتخاذ النص بكل أشكالهمحل ممارسة الفعل التعليمي، بحيث يقرأ ويكتب ثم يقرأ بوجه آخر، فالنص هو المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية (فروعها)، وهو المنطلق والأساس لتحقيق الكفاءات المقررةمن خلال فهم المقروء والمسموع والتعبير الشفوي والكتابي، باعتبار النص هو الممثل الطبيعي للغة وبالتالي أنسب وسيلة لتعليمها. و منه تبدو لك تلك الصلة الفعلية و المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة خدمة للقراءة و الكتابة.[3]

وهي طريقة تنظر إلى اللغة العربية على أنها كُلّ متكامل لا أجزاء منفصلة، وبناء عليه يجب أن يتم تعليمها و تعلمها على هذا الأساس أي طبقا لطبيعتها المتكاملة و ترى أنّ الفصل بين مهاراتها أو فنونها _صوت، صرف، نحو، بلاغة، معجم، أسلوب _ عند تعليمها و تعلمها تعسف فيه نقض لطبيعتها حيث "يرى دي سوسير عند وصفه للسانبصفته موضوع اللسانيات، أنه بُنِيَ على نظام مخصوص، أي أنّه مُنظّم تنظيما باطنيا محكما، و على العالم اللساني أن يكتشف أسرار هذه البنية. فعوض النظر للجزئيات و الأحداث اللغوية منعزلة عن بعضها البعض...ننظر إلى اللسان نظرة كلية. فاللسان عبارة عن شبكة تجد كل وحدة لغوية مكانها فيها و يربطها بالوحدات الأخرى علاقات صورية."[4] و على هذه الفكرة وُلِدَت النظرية البنيوية، وكان لها نموذج خاص في تعليم اللغة و تعلمها له صلة وطيدة بالنظرية التكاملية في تعليم اللغات و تعلمها، وتعتبر طريقة الوحدات التكاملية من الطرائق القديمة، إذ استخدمها الكثير من علماء العربية ومنهم المبرّد في كتابه الكامل؛[5]حيث يعرض النص ثم يعالجه من الناحية اللغوية؛ النحوية والصرفية.[6]

و من **الأسس اللغوية** التي تبنى عليها الظرية التكاملية في تعليم اللغات و تعلمها:

أنها تساير الواقع اللغوي والاستعمال الحقيقي للّغة لأنّالمتعلم يتعلم اللغة بموجبها من خلال واقع لغوي ملموس يتمثّل في النص.

ويظهر هذا عند استعمالنا للغة حديثا وكتابة، نحن نستعملها كلا متكاملا(صوتا، و صرفا، ونحوا، وبلاغة...) ولا نستعين بالقاموس لكي نتكلم أو نركب جملا على المعاني المقصودة، بل يجري الحديث على لسان مستعمل اللغة جريانا متكاملا على جميع أوجها؛ فالإملاء والنحو والصرف والبلاغة والمعجم وغيرها كلّها وحدة واحدة.[7]

وهي تطبق وفق الخطوات التالية:

خطواتها:تنطلق الوحدة التكاملية من نص القراءة وفق المراحل الآتية:

1-**التمهيد:** وهو مدخل الانطلاق في الدرس و للمعلم الحرية في اختيار الأسلوب المناسب له، إما على شكل أسئلة أو حديث قصير أو غيره، وكلّما كان شيّقا ومركّزا كلّما ساهم في وضع المتعلم في لبّ الهدف.

2-**قراءة النص:** القراءة الصامتة ثم الجهرية المعبرة عن المعاني.

3-**مناقشة معاني النص:** يتم ذلك من خلال طرح أسئلة متنوعة تمس الأهداف المقررة، تتميز بتنوع تركيبها واحتوائها على إجابات تلخص على اللوح لتسجيل الأفكار المستهدفة، وشرح المعاني والمفرداتوتوظيفها وبيان مواطن الجمال و حسن التركيب، ومواطن التقديم والتأخير والقوة والضعف...وإن كان في النص أبيات تستدعي الحفظ يطلب من المتعلم حفظها، ثم نُذَكِرُ بقاعدة إملائيّة من خلال مفردات مختارة من النص والصياغة على منوالها، كما نحدّد بعض الجمل أو المفردات ونسجلّها على السبورة بغرض ممارسة التراكيب النحوية أو الصيغ الصرفية واستخراج القاعدة منها.[8]

أما **التقويم** فهو عملية مرافقة لكل نشاط في الطريقة، يكون عبارة عن **تمارين لغوية** متنوعة تتضمن (التوظيف، و الاستعمال، و التطبيق...) لتقويم التعلمات المدروسة، حيث يراقب المعلم استعمال المتعلمين للمعارف والمهارات المتعلمة، ومدى فهم واستعمال المعاني، وتطبيق القواعد الإملائية والصرفية والنحوية التي اكتسبوها في بناءٍ له أسلوب سليم كتابة وشفاهة، وفي سائر الأنشطة و السلوكات التي تظهر نتاج التعلّم.

كما يستعين في عملية التعليم والتعلم كل من المدرس والطالب، بأية وسيلة تخدم العملية التعليمية وتُسَهِّلُ الفهم مثل الصور و الأشياء و القواميس و الكتب...[9]

و أما بالنسبة **لتقديم الوحدة التكاملية ميدانيا** فإنه يتم بالطريقة نفسها لكل مستويات المرحلة المتوسطة، و قد اخترت وحدة للسنة الرابعة:

أ_ وفق ما جاء في المنهاج:

1-عنوان الوحدة: " الهوايات "

هي الوحدة الثامنة من الوحدات المقررة لهذا المستوى بحسب ما جاء في المناهج الوزارية.[10]

تدعو المتعلم إلى تخصيص هواية أو هوايات متعددة لممارستها في وقتها، لأنّ سنّه الآن يفرض انشغاله بما يفيده من النشاطات والمهارات غير المدرسية.

2-الأهداف التعلمية المقررة لأنشطة الوحدة التكاملية المختارة في السنة الرابعة:

النشاط: قراءة ودراسة نص

-القراءة الإعرابيّة المعبّرة والمسترسلة واحترام علامات الوقف، وإهمال همزة الوصل نطقا في وسط الكلام.

-توظيف الكلمات المشروحة في جمل مفيدة.

-صياغة الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص.

-يحدد ما تشترك فيه وما تختلف فيه الهوايات بالنظر إلى طبيعتها ووظيفتها النفسية والاجتماعية .

-يصوغ الأسماء المصغّرة باحترام شروط صياغتها.

النشاط: مطالعة موجهة وتعبير شفوي:

- تعليل الآراء والأحكام.

- إضافة معطيات جديدة في المناقشة.

-إدارة المناقشة وفرض البقاء في الموضوع.

النشاط: تعبير كتابي:

-يتعرف على العناصر الأساسية لبناء القصة.

-يضبط خصائص الأحداث المتفرقة.[11]

3-التقويم:يتم في حصة ولكل نشاط بما يتناسب معه؛ التشخيصي و التكويني و الإجمالي، شفوي و كتابي...

التغذية الراجعة (المرتدة):

مفهومها: هي ما يتلقاه المتعلم من ردود فعل(تعليق أو سلوك) على ما قام به من فعل، وقد تكون جسدية بحيث يشير المعلم بجسده فيقرأ المتعلم ملامح وجه معلمه أو ابتسامته أو علامات غضبه أو انزعاجه، ولا يدخل ضمنها التعليمات والإرشادات والتوجيهات العامة، لأنّ التغذية الراجعة تأتي دائما بعد العمل وليس قبله لأنّ ذلك يحولها إلى تغذية قبلية، و هذه الأخيرة هي عبارة عن تحفيز يقدمه المعلم قبل أن يبدأ المتعلم الإنجاز ليحدد بذلك شروط تنفيذ العمل ومستوى الأداء والإنجاز.

مصادرها: المعلم، والزملاء، والكتاب أو المرجع العلمي، والمتعلم نفسه، والأسرة.

الوسائل في الوحدة التكاملية المقررة للسنة الرابعة:جميع الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي التعلّمي، لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للمتعلمين وفق إستراتيجية التعليم والتعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة، وبواسطتها نوفر الخبرة الحسيّة للمتعلم التي تجعله يتخطى عوائق التعلم.[12]ويطلق على الوسائل أيضا (المعينات، الأدوات، الوسائط، الأنماط،المصادر، المعدات، مواد التشغيل...).[13]

وبناء عليه يجب أن يحظى اختيارها بعناية فائقة ودقيقة، بحيث يؤسس هذا الاختيار على مناسبة الوسيلة لمستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، وصحة المادة العلمية التي تقدمها وكفايتها.[14]

كما يجب على المعلم أن يبحث على الوسيلة التي تعد أكثر تأثيرا في تحقيق تعلم أفضل، وأن يكون المعلم والمتعلم قادرين على استخدامها لعرضها بطريقة سهلة وآمنة، لذلك يجب على المعلم أن يكون مُلِمًّا بالوسائل التعليمية وخصائصها ومواضع استخدامها واختيارها.[15]

والوسيلة الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في جميع أنشطة الوحدة التكاملية، هي الكتاب المدرسي المقرر فهو كتاب جامع يشتمل على أنشطة التعلم يتناول الكفاءات وأهداف التعلم المقررة في المنهاج، ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلم عبر مراحل تعلمية لإنجاز المشاريع المقترحة،[16] وكذا السبورة الحائطية بالإضافة إلى القاموس وبعض وسائل الإيضاح الأخرى التي تتوافق مع موضوع النشاط ومحتواه؛ كالصور والأدوات العلمية والخرائط الجغرافية و الكمبيوتر وأجهزة العرض المستخدمة بواسطة البرامج الالكترونية وغيرها.[17].

ب تعليمية اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية في السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة:

حضرت في أقسام مختلفة لمتابعة حصص اللغة العربية وتطبيق الطريقة التكاملية المقترحة في هذه المرحلة ولخصت واحدة من متابعاتي الميدانية لتطبيق الطريقة التكاملية في السنة الختامية للمرحلة وهي لا تختلف عن السنتين السابقتين؛ السنة الثانية والسنة الثالثة حيث تقسمالتعلمات الواردة في النص على:

1-**البناء الفكري:** شرح المفردات، استنتاج أفكار النص" الشطرنج تحدي الأذكياء".

2-**البناء الفني:** بحر البسيط.

3-**البناء اللغوي:** التصغير وصيغه وأغراضه.

4-**التطبيقات:** دراسة نص.

5-**مطالعة موجهة وتعبير شفوي:** نص: "تسلق الجبال" .

6-**تعبير كتابي:**كتابة قصة.

تنطلق الوحدة التكامليةبنشاط"**القراءة ودراسة النص**" لممارسة القراءة بنوعيها(الصامتة والجهرية) وتحليل البناء الفكري والفني واللغوي، بدأ الأستاذ الحصة **بوضعيةانطلاق** قال فيها: يمارس الناس في أوقات فراغهم بعض الرياضات، وهي تقسم إلى نوعين ما هما؟ أجاب بعض المتعلمين: النوعان هما عضلية وفكرية، ثم أردف المعلم طالبا: اذكر بعض الرياضات الفكرية...فاهتدى المتعلمون إلى رياضة الشطرنج، فدعاهم المعلم لفتح الكتاب وقراءة النص قراءة صامتة التي تزيد وتنقص مدتها بحسب حجم النص وطبيعته ومستوى صعوبة ألفاظه وبهذا تبدأ **مرحلة بناء التعلم.**

بعد القراءة الصامتة شرع المعلم في طرح أسئلة الفهم العام، ليراقب قراءة المتعلمين للنص ومدى فهمهم لمضمونه العام، ومن الأسئلة المطروحة: ما الذي يميز لعبة الشطرنج عن باقي الرياضات؟ إلام تحتاج هذه الرياضة؟ ما الفكرة العامة للنص؟

صاغ المتعلمون الفكرة العامة وسجلت على السبورة من أفواههم بمساعدة المعلم عند الصياغة، ثم انتقلوا إلى القراءات الجهرية بنوعيها (المعلم والمتعلم) و تقسيم النص إلى فقرات، وطرح الأسئلة التفصيلية التي تتعلق بـ:

الفقرة الأولى: بعد القراءة الفردية من قبل عدد من المتعلمين، طرح المعلم أسئلة حول مضمون الفقرة: ما هو أصل لعبة الشطرنج؟ عمَّن أخذها العرب؟ ما الفكرة التي تستنتجها؟

الفقرة الثانية: انطلقت بقراءات فردية تلتها جملة من الأسئلة منها: هل كان العرب مهتمين بالشطرنج؟ ما الدليل على ذلك؟ ممَّ تعجّب الخليفة المأمون؟ هل كانت ممارستها حكرا على فئة واحدة؟ ما الفكرة التي تجملها لهذه الفقرة؟

الفقرة الثالثة: قراءات فردية اتبعت بأسئلة منها: ما مكانة الشطرنج عند الدول المتقدمة؟ وما الغاية من ذلك؟ ما هي الفكرة التي تراها تناسب هذه الفقرة؟

انتقل بعدها المتعلمون إلى تحليل البناء الفني للنص، فطرح المعلم السؤال التالي: بم استشهد الكاتب في النص؟ بم شبّه الشاعر **أحمد بن حجلة التلمساني** رقعة الشطرنج؟ ماذا قال عنها؟ يذكر البيت ويسجل على السبورة من قبل المتعلمين:

لم أنس في الليل شطرنجا لعبت به *** في رقعة كرياض ذات أزهار**

كيف يمكننا معرفة بحر هذا البيت؟ ما مراحل التقطيع؟

قام أحد المتعلمين بشكل البيت الشعري شكلا كاملا، وقام آخر بكتابته كتابة عروضية، ووضع غيرهما الرموز وسجل غيرهم التفعيلات على السبورة:

مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن ***** مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن

ثم طلب المعلم منهم تحديد البحر انطلاقا من التفعيلات التي وضعوها تحت البيت الشعري فقالوا: " بحر البسيط ".

و في **الوضعيةالختامية** طلب المعلم منهم تقطيع البيت الثاني فرادى وراقبهم في ذلك ثم أُنجِز التصحيح الجماعي على السبورة.

وبعد إنهاء البناء الفني يبدأ تحليل **البناءاللغوي** للنص، أمر المعلم بالعودة للنص ثم قال: ممَّ تعجب أحد المؤرخين؟ استخرج المتعلمون الجملة وسجلوها على السبورة، ثم زاد المعلم أمثلة أخرى في **مرحلةبناء التعلم**، وقرأها قراءة جهرية حاكاه بعض المتعلمين فيها ثم انتقل إلى المناقشة والشرح عن طريق الأسئلة، ومما ورد في المناقشة: إذا أرادت المرأة أن تدلل ولدها ما ذا تقول له؟ وبِمَ تصفه؟ تقول: ابني رجل، هل يناسب هذا الوصف طفلا صغيرا؟ ما الصيغة التي تناسبه؟ تقول: ابني رُجيل. ما معنى هذه الصيغة؟ ما العمل الذي قمنا به؟ لأيِّ غرض؟ من كم حرف تكوّنَ الاسم "رجل"؟ صيغته المصغّرة على أيّ وزن؟ ماذا تستنتج؟ من كم حرف تكوّنَ "درهم"؟ ما هو مُصغره؟ على أي وزن؟ ماذا تستنتج؟ من كم حرف تكون "عصفور"؟ وما تصغيره؟ على أي وزن؟

إذا وصفت رجلا راشدا بـ:" رجيل " فما غرضك من هذا الوصف؟ وإذا وصفت بها طفلا صغيرا؟ وما غرضك إذا قلت "جبيل"، " شجيرة ".

ثم صيغت القاعدة حسب تسلسل عناصرها من أفواه المتعلمين وسجلت على الدفاتر بعد قراءتها من طرف بعضهم للتثبيت، وفي **الوضعيةالختامية** طلب المعلم من متعلميه حل التطبيق الفوري صفحة151، حاول المتعلمون فرادى بمراقبة المعلم وتوجيهه ثمّ تمّ التصحيح الجماعي بالتناوب على السبورة، وأمرهم بحل التطبيقات المتبقية من الدرس في المنزل لتصحح في حصة التطبيقات وهي رقم 1و2 صفحة152.الأول يتعلق بأسئلة حول مضمون نص، والثاني تقطيع عروضي لبيتين مع تحديد البحر والتدريب على بحر البسيط .

النشاطالموالي للبناء اللغوي هو **التطبيقات**، انطلق المعلم بمراجعة الدرس السابقبطرح بعض الأسئلة مثل: ما هو التصغير؟ ما هي صيغه؟ و ما هي أغراضه؟ هات أمثلة، ثم راقب محاولاتهم المنزلية في التطبيقات، وصححوها بالتناوب على السبورة، وفي نهاية الحصة يأمرهم بالتحضير للنشاط المقبل.

بعدها يأتي نشاط **المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي**، وهو نشاط شفوي وكتابي **انطلق** بجملة من الأسئلة منها: ما الغاية من ممارسة الهواية؟ لكن بعض الهوايات تمزج بين المتعة والخطر، اذكر بعضها.

وفي مرحلة **بناء التعلم** راقب المعلم التحضير المنزلي للنشاط وقدّم بعض الملاحظات والتوجيهات لبعض المتعلمين، ثم قام البعض الآخر بعرض ما أنجزوه شفويا مستعينين بالبطاقة المُعَدَّة في المنزل.

ومن خلال ما يعرضه المتعلمون من أعمال تصاغ البطاقة على السبورة جماعيا مع التركيز على: عنوان النص، و مرجعه، و شكله، و طبيعته، و نمطه، ومغزاه العام، تحدّث عن الهواية التي تمارسها في وقت فراغك، وبهذا تتم الوضعية الختامية للحصة.

النشاط الأخير من أنشطة الوحدة اللغوية المتكاملة هو نشاط **التعبير الكتابي**، الذي تختتم به الوحدة وتدمج فيه التعلمات وتوظف فيه المعارف المكتسبة من الوحدة كاملة.

بداية **بوضعية الانطلاق** أمر الأستاذ المتعلمين بالعودة إلى النص تجسيدا لمبدأ التكامل، ثم تناوبوا على القراءة الجهرية، وفي مرحلة **بناء التعلم** تعرض لمناقشة تدور حول مضمون النص كانت على النحو التالي: ما شكل النص؟ هل هو خطبة أم مقالة؟ لماذا؟ ما نوعه الأدبي؟ " **قصة** "، ما الموضوع الذي طرحته هذه القصة؟ ما هي الشخصيات التي دارت بينها الأحداث؟ ما الأنماط التي يعتمد عليها في القصة؟ لماذا؟ في أي زمان وفي أي مكان؟ استنتج العناصر التي تتكون منها القصة، ما الأمر الذي يجعلها مشوّقة؟

وفي **الوضعية الختامية** تمت صياغة تعريف القصة وعناصرها، من أفواه المتعلمين لتسجيلها على السبورة والدفاتر وأمروا بحل التطبيق صفحة 165، و في أثناء انجاز المتعلمين للعمل المطلوب منهم راقبهم المعلم كل واحد على حده، ووجه بعض الملاحظات ثم قرأ بعضهم في الحصة ذاتها عمله وأمرهم بإكماله في البيت وإحضاره على ورقة مزدوجة في الحصة المقبلة ليتمكن من تصحيحه.

و خلاصة القول في هذا هي: إنّ النظرية التكاملية في المقررات و المناهج المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، و قبل تطبيقها الميداني طريقة جد ناجعة، غير أنّ واقعها الميداني لا يوفر شروطها التي تتكامل لتجعل منها طريقة ناجعة، و "يستهدفُ العلمُ الكشفَ عن الحقائق والقوانين التي تحكم ظواهر الكون وتُستخدَم التكنولوجيا في تيسير فهم ذلك من خلال توظيفها ميدانيًا في حياة الإنسان...و هذا يعني أنّه إذا كان العلم يصل إلى الحقائق والقوانين والنظريات، فإنّ المجال التطبيقي يتناولها بقصد التطوير ورفع مستوى الكفاية... ومنه ليست هناك عزلة بين الجانبين بل لم يعد هناك علم للعلم بلا تطبيق، كما لم تعد هناك صناعة ولا إنتاج دون ارتباط وثيق بالبحث العلمي...و بناء عليه فالعلم هو مدى وظيفيّته وإسهامه في حل المشكلات اليومية."[18] ومن جملة الملاحظات:

الطريقة التكاملية تحقق في هذه المرحلة نظرية التكامل بشكل نسبي، حيث يكون الانطلاق غالبا وليس دائما من النص المحوري، لتعليم وتعلم مهارات اللغة العربية بطريقة تكاملية على شكل أنشطة تعليمية تعلّمية تنصهر مع بعضها في مفهوم تعلم اللغة، حيث وجدنا المهارات كلّها تمارس في جميع الأنشطة المقررة؛ ففي نشاط القراءة يستمع المتعلم ويتحدّث ويقرأ ويكتب، مع احترام قواعد اللغة نحوا وصرفا وبلاغة وتعبيرا، ومنه فتطبيق الطريقة يحقق الهدف المقصود وهو تحقيق تكامل مهارات اللغة وعدم الفصل بينها، غير أنّ هذا التطبيق الميداني لهذه الطريقة تشوبه بعض النقائص أجملناها بناء على نتائج المتابعة الميدانية على شكل **ملاحظات وإقتراحات** للسير قُدُمًا نحو النهوض بتعليم اللغة العربية في بلادنا.

1-فبالنسبة **للنصوص:**

-لا تخدم في أغلبها الطريقة التكاملية لأنها لا توفر الأمثلة الكاملة والمناسبة لنشاط البناء اللغوي (القواعد النحوية و الصرفية والإملائية والبلاغية) مما يدفع المعلم إلى اللجوء إلى تحوير النص أو صياغة أمثلة يطغى عليه التكلف والجفاف، أوصياغة أمثلة أخرى تخدم موضوعه المدروس تتسم بالفصل والاقتطاع مما يجعل المتعلم يعزل التعامل باللغة (المادة النحوية منها على وجه التحديد) في سياقاتها المختلفة، وهذا أيضا ينجر عنه التعامل مع طلب النحو لذاته لا ليكون وسيلة لفهم المعاني والأفكار.[19]

- تكثر فيها -النصوص- الأخطاء العلمية: مثل درس أسلوب الشرط وإعرابه، وأسماء الصدارة وإعرابها في السنة الرابعة من المرحلة.

-يجب أن تكون أكثر تشويقا وتعالج ما يتماشى وثقافة المجتمع الجزائري وعقيدته، بأن تتضمن قيما اجتماعية وأدبية وخلقية لتؤثر في المتعلم، وأن تدعّم بنصوص من الأدب العربي وإن كانت قديمة لما تشتمل عليه من إبداع فني وبلاغي وغير ذلك... هذا بالنسبة للنصوص.

2-أما **التوقيت:** فإنّ المنهاج يقترح ساعتين متتاليتين في التوقيت المقرر لممارسة نشاط القراءة ودراسة النص، غير أن المطبق في المؤسسات التعليمية في بلادنا هو ساعتان منفصلتان الأولى للقراءة وتحليل البناء الفكري والفني للنص والثانية لتحليل البناء اللغوي، وعدم تنفيذ هذاالإجراء يعرقل مسار التعليم التكاملي، وما فائدة اقتراح قانون وطريقة ونمط على المناهج و الطرائق إذا لم يتم تطبيقه في الواقع.

والتوقيت في السنة الأولى مغاير للسنوات الأخرى، لأنه لا يخصص حصة للتطبيقات اللغوية على التعلمات المدروسة باستثناء التطبيقات الفورية للأنشطة، فكيف يُثَبِّتُ المتعلم ويقوّم ثم يُقَيِّمُ تعلماته اللغوية الأسبوعية إذا لم يطبّق عليها خلال الأسبوع نفسه في حصة خاصة للتطبيقات؟! وفي أي حصة يتم تصحيح الواجبات المنزلية والفروض المحروسة والاختبارات إذا لم تكن في حصة التطبيقات؟! ونحن نعرف دور تصحيح الفروض والاختبارات والواجبات المنزلية في القسم وما يسهم به من تقويم للأخطاء وتقييم للمعرفة والعمل، فالفروض فرضان في كل فصل دراسي مع اختبار ثلاثي بالإضافة إلى الواجبات المنزلية التي تتراوح بين واجب واحد فأكثر في كل ثلاثي، والفروض الفجائية والمشاريع الكتابية (العروض) وغيرها، فإذا استغلت حصص الدروس لتصحيح هذه الأنشطة ما تمكن المعلم من إنهاء مقرره في الوقت المحدد.

كما أن السنوات جميعها لا تحظى بحصة أسبوعية أو نصف شهرية لتصحيح التعبير الكتابي فالمتعلمون يمارسون التعبير الكتابي أسبوعيا في نهاية كل وحدة تعليمية، إلا أنهم لا يحظون بتصحيح جميع تعابيرهم الكتابية، لأن حصة التصحيح غير مقررةكما كانت في السابق بشكل منتظم بالإضافة إلى المشاريع المقررة وكيفية تقديمها للمتعلمين وشرحها وتصحيحيها على حساب الدرس، كل هذه الأعمال لا تُصَحَّحُ إلا من خلال حصص متفرقة خلال السنة مخصصة لتصحيح بعض التعابير الكتابية المختارة، وبعض المشاريع الكتابية المختارة أيضا ما قيمة النشاط التقويمي إذا لمٍيُقَيَّم ويُقَوّم؟.

3-و أما **المعلم:** فقد اختلف دوره عن السابق وأصبح مساعدا للمتعلم في تعلمه وكيفية الارتقاء بمستواه...[20]لهذا فإن بعض المعلمين يحتاجون إلى تجديد معارفهم وتطوير كفاياتهم؛ فمستوى كفاية المعلم لا يزال هو العامل الحاسم في مدى نجاح الأبناء[21] وسيرهم المتقدم نحو أهداف المنهج، فقد وجدنا الكتاب المدرسي يتناول نصوصا حديثة تساير الواقع المعاصر مثل: نص " **الكتاب الالكتروني**" في السنة الأولى، وكيفية فتح بريد الكتروني وإرسال رسائل واستقبالها بواسطة الإنترنت في السنة الثالثة، وكذا في تحديد أنماط النصوص والتمييز بينها لتداخلها كالإخبار والسرد مثلا، إلى غير ذلك مما يستجد في تعليم الظاهرة اللغوية التي تستحدث فيها العلوم وتتطور باستمرار، فالإصلاح المنهجي ينبغي أن يرفق بتكوين في كيفية تقديم هذا المنهج الجديد، ومنه فمن الضروري أن يعاد النظر في تكوين المعلم لأن التكوين السليم للأساتذة والمعلمين يظل أول خطوة نحو أي تجديد اجتماعي عميق والوسيلة الهامة لتحقيق الإصلاحات العميقة والواقعية[22].

4-وأما اختيار **المعارف اللغوية:** فإنّ كثرة المعارف العلمية اللغوية وغير اللغوية أمر محمود إذا كان المتعلم قادرا على استيعابها نظريا وتطبيقيا، أما إذا كانت مجرد حشو وتوسيع للمعارف يشتت الذهن وأحيانا يصعب على المتعلم إدراكه إلابشرح طويل يستغرق حصص الأنشطة اللغوية الأخرى ويتجاوز وقته الخاص، أو يكون على حساب عناصر أخرى من الدرس خاصة ما نلحظه في دروس قواعد اللغة في السنة الثانية من حيث كثرة عناصر الدرس ومن حيث صعوبتها، وكثرة النصوص في النشاط الواحد في المستوى نفسه، مما يفرض على المعلم و المتعلم تناول مضامينها بالقراءة والشرح لتفاصيل كثيرة ومتشعبة علمية وثقافية وتاريخية ولغوية، يعسر على المتعلم إجمالها والإحاطة بها مع غيرها من التعلمات الأخرى في درس واحد لجميع المتعلمين بتفاوت قدراتهم ومستويات فهمهم وإدراكهم، غير أنّ دروس السنة الثالثة والرابعة تشهد اقتضابا في مضامينها وعدم شمولها لجميع عناصر الموضوع الواحد خاصة دروس النحو والصرف، لهذا فإنّ هذه الكتب ينقصها التوازن بين المعارف المبني على أساس الوقت المخصص له والتدرج في المستوى من سنة إلى أخرى والفروق الفردية وغيرها من العوامل المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية.

5-أما **تنظيم** المادة التعليمية و**عرضها:** فإنّ الطريقة المقررة هي التكاملية (المقاربة النصية) غير أنّ الملاحظ في معظم المستويات وخاصة السنة الرابعة والثانية هو بعثرة التوزيع السنوي، وعدم ترتيبه حسب الكتاب المقرر بل وعدم ترتيب التعلمات للنصوص المقررة لها، ويشكو المتعلم من عدم درايته بالوحدة الجديدة أو الدرس الجديد من أجل تحضيره

فالموضوع غالبا ما لا يرتبط بالنص المقروء في نشاط القراءة وهذا هدم للتكامل المقرر، كما يشكو المعلم من تكرار عودته الدائمة للتوزيع السنوي لتتبع الدروس الجديدة المبعثرة في ثنايا الكتاب المدرسي، مما يدل على سوء التخطيط منذ البداية في إخراج هذا الكتاب وبنائه وترتيبه وتدرجه واختيار محتوياته فأين التكامل وأين المقاربة النصية؟!

فتبني المدرسة الجزائرية لمفهوم التكامل كنظرية خطوة محمودة المقاصد، لكن يلزمها الكثير من الإمكانات والظروف والوسائل على عدة أصعدة لتطبيقها ومتابعة نتائجها وتطويرها، وإن لم يكن ذلك فما غاية النظرية الجادة والإيجابية إذا لم يكفل تطبيقها بظروف ووسائل ومكونات مناسبة لتضمن نتائجها الإيجابية.

و بناء عليه ندعو إلى ضرورة إعادة النظر في إعداد مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة، بصفة عامة خاصة الكتاب الموجه للمتعلم ؛ نصوصه و معارفه... و على هذا الأساس أقترح

منهجية لتعليم اللغة العربية و تعلمها في المرحلة المتوسطة من خلال استثمار القرآن الكريم وفق الطريقة التكاملية.

بما أنّ مقررات التربية الإسلامية تحتوي على نصوص قرآنية طويلة، وكذا على نصوص من الحديث النبوي الشريف، تقدم من خلال القراءة و الشرح ثم استنباط الإرشادات أو الأحكام أو غيرها وفق مضمون هذه النصوص الشرعية، و الأهداف المقررة من خلالها، و لا سبيل لتعليمها إلا من طرف أستاذ على دراية واسعة بعلوم اللغة، و بما أنّ الأستاذ واحد فلم لا تدمج التربية الإسلامية مع اللغة العربية وتُدَرَّسُ اللغة العربية والتربية الإسلامية من خلال نصوص شرعية خادمة للأهداف و من ضمن المقرر الدراسي، و السبب وراء هذه النظرة هو التسهيل على المتعلمين في حفظ هذه النصوص و في حفظها خير كبير على مستوى الاستعمال الشفوي و الكتابي قال ابن خلدون في مقدمته: "...ووَجهُ التعليمِ لِمَن يَبتَغِي هذه الملكة ويَرُوم تَحصِيلَهَا، أن يَأخُذَ نَفسَهُ بِحِفظِ كَلَامِهِم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث... "[23]،نستنتج من كلام ابن خلدون أن تعلم اللغة العربية يحصل بـ:

–الاعتماد على التحفيظ من كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم، و قد ركز على القرآن الكريم والحديث الشريف.

–الاستعمال الصحيح من خلال الحفظ والفهم.

–الملكة تحدث بالحفظ ⟵ الاستعمال الصحيح ⟵ رسوخ الملكة .

ونحن نرى الطفل يرسل إلى الكُتّاب لا يعرف القراءة ولا الكتابة، ولا يتقن من اللسان العربي إلا كلمات يسيرة تعلمها من وسطه الاجتماعيالضيق، فيقرأ القرآن وفي وقت قصير يحفظ منه الكثير وقد يحفظه كاملا ويجيد تلاوته، واستقام به لسانه وحسن به نطقه و هذّب خلقه وكساه وقارا وزاده سكينة.

وكذلك الأعاجم لا يعرفون من اللسان العربي كلمة واحدة يستعملونها في كلامهم اليومي، ولكنهم يقرأون القرآن بجودة و إتقان و يخرجون حروفه من مخارجها فتكاد تجزم بنسبتهم للسان العربي.[24] فإذا كان لا يشق على الأجنبي تلاوة و حفظا فكيف بذي اللسان العربي؟و الواقع يثبت ذلك. إضافة إلى كسب المزيد من الوقت و هو ساعة أسبوعية زائدة، كما أن نصوص القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف أفضل بكثير من نصوص أخرى تُستغلّ لتدريس فنون اللغة العربية من خلالها.

و يمكن استغلال هذه النصوص الشرعيةلدمج واستثمار وتكامل تعليم المفاهيم اللغوية المقررة، كما يمكن استبدال بعض النصوص النثرية والشعرية المقررة بنصوص أخرى من القرآن الكريم أو الحديث الشريف و تقديم المعارف اللغوية من خلالهما، ولا يختلف اثنان في مكانتهما _القرآن الكريم و الحديث الشريف_ اللغوية و المعرفية وما يمكن تحقيقه من ثمار ناتجة عن ترسيخهما فهما وحفظا و استعمالا.

و من النصوص القرآنية المقررة في التربية الإسلامية في السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة"مواقف من حياة موسى عليه السلام"[25] وهي آيات من سورة الكهف يمكن تقديمها مدمجة مع حصص اللغة العربية وتقسيم معارفها على الساعات الأسبوعية للغة العربية والتربية الإسلامية وفق الوحدة التكاملية

بداية العرض يتم ورقيا أي من الكتاب أو إلكترونيا صوت و صورة تعرضالآيات من سورة كهف و شخصيات مثل الشيخ المعلم و تلميذه المتعلم...

الحصة الأولى و هي **وضعية الانطلاق** و تكون **بالتعبير الشفوي:** من خلال استنطاق الصورة والحديث عن العلاقة بين المعلم و المتعلم و ما يحتاجه طالب العلم لتحقيق أهدافه من التعلم.

وهذا غير مقرر ففي المرحلة المتوسطة المقررة الآن الانطلاق يكون من القراءة و دراسة النص أو القراءة المشروحة، وهذا مناقض للمنطق فالمتعلم يستمع أولا ثم يتحدث وبعدها يقرأ ثم يكتب، غير أنّ اللغة عبارة عن منظومة من المهارات المتكاملة، وتنمية أية مهارة لغوية تؤثر في المهارات الأخرى و هي تُقَسَّمُإلى مستويين للأداء اللغوي:

أ–مستوى **الاستقبال**:يضم مهارتي (الاستماع–القراءة).

ب–مستوى **الإرسال**:يضم مهارتي (التحدث–الكتابة).[26]

و لهذا رأينا أن يكون الانطلاق من التعبير الشفوي لا من القراءة كلى نص الأيات بصوت القارئ الجيد أو من قراءة الأستاذ نفسه، ثم الحديث عمّا اسمع إليه و يشاهده، و عندما تتضح الأفكار حول موضوع الوحدة التكاملية ينطلق بعدها في القراءة بنفسه، فهذا التقديم الحاصل لنشاط التعبير الشفوي يسهل على المتعلم و المعلم الكثير من الاستيعاب ويوفر الوقت والشرح والجهد... فتحقيق الاستماع يكون من خلال استماعه لتلاوة الآيات، و تحقيقه للتعبير الشفوي من خلال الحديث عن المضمون الذي استمع له في الآيات وهو زاد طالب العام و مواصفاته حتى يبلغ أهدافه.

ثم يلي ذلك نشاط **القراءةودراسة النص:** قال الله تعالى:﴿قال له موسى هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا، قال إنك لن تستطيع معي صبرا، و كيف تصبر على ما لم تحط به خبرا، قال ستجدني إن شاء الله صابرا و لا أعصي لك أمرا﴾[27] سورة الكهف: 66_69.

تشرح هذه الآيات الخطة التعليمية وما يجب أن يتحلى به طالب العلم فبداية عند قوله تعالى: ﴿هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا﴾ التعليم اتباع المتعلم للمعلم بداية، ثم قوله: ﴿إنك لن تستطيع معي صبرا وكيف تصبر على ما لم تحط به خبرا﴾ التعليم صبر المتعلم على المعلم وصبر المتعلم على مصاعب طلب العلم وصبر المتعلم على مغالق العلم و مجاهله حتى أوان كشفها له، ثم قال:﴿ستجدني إن شاء الله صابرا ولا أعصي لك أمرا﴾. فطلب العلم هنا يحتاجإلى الاستعانة بالله والتفاؤل و الصبر على المعلم والطاعة له. ثم قال: ﴿فإن اتبعتني فلا تسألني عن شيء حتى أحدث لك منه ذكرا﴾ تشير هذه الآيات إلى موقع السؤال عند طلب العلم حيث يكون بعد تلقي المعرفة لا قبلها، أي بعد الدرس لا قبله فقد يشرح الدرس سؤالا يدور في ذهن المتعلم يريد طرحه قبل نهاية الدرس. هذا ما يتحدث فيه المتعلم في حصة التعبير الشفوي.

وإذا أردنا مقاربة الآيات كنص تعليمي لغوي للقراءة و دراسة النص وفق ما هو مقرر للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في اللغة العربية و التربية الإسلامية في الوقت نفسه فبإمكاننا أن نقسمه إلى ثلاثة جوانب:

أولا البناء الفكري: وفيه تتناول تعريفا بصاحب النص وجوانب الفهم العام والتفصيلي للنص كصياغة عنوان أو فكرة عامة وأفكار رئيسة وشرح لمفرداته الصعبة بمرادفها أو ضدها وتوظيفها في جمل مفيدة.

ثانيا البناء الفني:وفيه يتم تناول الجوانب البلاغية علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع بالإضافة إلى العروض الشعري وفق معطيات النص وما تضمنه من معارف.

ثالثا البناء اللغوي:يتناول فيه الجوانب النحوية والصرفية والإملائية المقررة وفق معطيات النص ويمكن الإسهاب والزيادة حسب غنى النص وفقره لهذه المعارف.

رابعا الوضعية الإدماجية: وهي موقف لدمج وتكامل المعرفة في موضوع كتابي صورته النص القرائي مثل: السرد والوصف والحوار والإخبار، القصة الحكاية، المقالة بأنواعها، السيرة...

فإذا أسقطنا هذه على الآيات السابقة لتكون الآيات نصا محوريا تكامليا تدور حوله معارف اللغة العربية والتربية الإسلامية سيكون الانطلاق من خلال التعبير الشفوي كما قلنا تليه القراءة الجهرية المرتلة والمتقنة والغرض منها **الفهم والحفظ** معا خدمة للنشاطين اللغة العربية و التربية الإسلامية. ولحفظ النص وفهمه أثر بالغ على صقل الجانب اللغوي للمتعلموإثراء قاموسه الشفوي والكتابي ليستغله عند الحاجة، أي عند الانتاج المكتوب.

ثم يتم بعدها التحليل **الفكري** للنص وشرح مفرداته الصعبة وصياغة أفكاره....

والبناء **الفني:** يحدد أسلوب الآيات و أغراضه، و الاستدلال عليه كالاستفهام والنهي...، و نمطها وهو الحوار والاستدلال عليه و ما يميز الجمل الحوارية وهو القصر كثرة السؤال والجواب... وغيره مما هو مقرر و متضمن لمتن الآيات الكريمات.

و أما البناء **اللغوي_ قواعد اللغة_** فيتناول فيه بعض الظواهر اللغوية كالتراكيب النحوية أو الصيغ الصرفية أو القواعد الإملائية حسب ما هو مقرر و ما توافرت عليه الآيات من معطيات في هذا المجال.

بالنسبة لحصة **المطالعة** قد تخصص للاستظهار أو تكون لمطالعة نص من اختيار الأستاذ أو نص مقرر في الكتاب يتعلق بالوحدة أو مطالعة حرة للمتعلم الحق في اختيار نصهايكون مشابها للنص المحوري للوحدة التكاملية و هو الآيات القرآنية، ليطالعه و يستثمر مطالعته في الحصة التالية حتى لا يحرم المتعلم من الاطلاع على الآداب العربية و العالمية.

وآخر حصة هي: **التعبير الكتابي** أو الوضعية **الإدماجية** تكون حول **إنتاج مكتوب**يستثمر فيه المتعلم مكتسباته القبلية من النص و كذا التعبير الشفوي و المطالعة لينتج نصه الخاص، فيكون الموضوع حواري مع توظيف المعارف المكتسبة. وقد يختلف عن ذلك فيكون سردا أو وصفا أو إخبارا أو حجاجا...

هذا عن استثمار القرآن الكريم عموما، وتوظيف ما هو مقرر من نصوص قرآنية خصوصا لتعليم اللغة العربية. استغلالا للوقت وذلك عند إدراج حصة التربية الإسلامية ضمن حصص اللغة العربية، وتثبيتا وتأكيدا للمعارف و التعلمات عند تكرارها ودراستها بالتفصيل من خلال عدة بُنى؛ فكرية و لغوية وفنية، ثم استثمارها في إنتاج مكتوب مشابه يحمل تلك البنى المدروسة يوظفها و يتمرن عليها، فتُثبت و ترسخ ولا تنسى.

و أما الحديث النبوي الشريف فيمكن أن نختار مما هو مقرر في السنة الرابعة من التعليم المتوسط أيضا،مثل درس التعريف بالدين الإسلامي وهو حديث طويل مقسم لفقرات عبارة عن حوار بين الرسول صلى الله عليه وسلم وجبريل عليه السلام، نطبق عليه الخطوات السابقة للوصول إلى دمج وتكامل حصتي التربية الإسلامية واللغة العربية، والعمل على تحفيظ هذه النصوص الشرعية الراقية قصد الاستفادة من لغتها وتوظيفها في الحياة التعليمية من خلال إنتاج نصوص مشابهة لها و اليومية.

وقد رأينا أنه لا تناقض بين الأهداف و بين الاقتراح ولا بين الاقتراح وبين التكاملية، فعلى العكس استثمار القرآن الكريم يزيد من ثمار النظرية التكاملية ميدانيا.

المرحلة المتوسطة مرحلة مهمة من مراحل حياة المتعلم التعليمية، والتعليم فيها يتم باللغة العربية لجميع المواد باستثناء اللغات الأجنبية، لهذا تعتبر إعادة النظر في إعادة بناء مناهجها ضرورة ملحة، تدعو إليها الرداءة المتفشية و الضعف الطاغي على المتعلمين حيث لا يستطيع جلهم الحديث أو الكتابة بطلاقة بلغة عربية سليمة في موضوع بسيط من مستواهم، على الرغم من السنوات الطوال التي قضوها متعلمين للغة العربية، فهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على خلل مستعص عرقل المسيرة التعليمية لحياة المتعلم، ولا يمكننا إحصاء و إجمال مكاسب استثمار القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية و العلاقة بين الاثنين وطيدة، و تكاملية تشهد عليها أمهات الكتب التي قعّدت للغة ونظّرت لها وأرست وأسست لعلومها، فلا مجال لإنكار إيجابيات استثمار القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية وتعلمها وفق الطريقة التكاملية في المرحلة المتوسطة. و إن أردنا توسيع مجال الفكرة نستثمر الحديث الشريف أيضا.

1_ مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص: 11.

2- تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع، دار الفكر، القاهرة،ط1 2000، ص62،63. واللغة والتفكير الناقد،علي سامي الحلاق، ص106. و مهارات القراءة، حسني عبد البارئ عصر المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، ص51. و اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي.ص87 و 88. و طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل،دار المعرفة الجامعية، القاهرة.2005، ص129.وطرائق التعليم في علم التربية، مارك برو، ترجمة : فرح بركة، مراجعة : بسام بركة، دار الهلال، بيروت.(د-ت) ص21، 24 والتربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، أحمد مختار عضاضة،دارالشرق الأوسط للطباعة والنشر،

ط3،1962ص135. والمنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص373. والاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،محسن علي عطية، دار الصفاء، عمان الأردن، ط1، 2008، ص28-31. وطرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص27. والنظرية في التدريس وترجمتها عمليا، نظير أفانان دروزة، دار الشروق، ص27، 177. وتعليم اللغة العربية بينالنظرية و التطبيق، حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط6، 2004، ص19-20. والمناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاته، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2002، ص.95 واللغة والمتغير الثقافي الواقع والمستقبل، عبد الله التطاوي، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، 2005، ص 42.

3_مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، أفريل 2003، ص:32.

4 _ مبادئ في اللسانيات،خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، طبعة ثانية منقحة، الجزائر، 2006، ص:16.

5 - طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير، ص34. والموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ص50. ومداخلتعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، مركز البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2000، ص24.

6 - ينظر: الكامل، المبرد، ص12- 14 للتمثيل على استعماله للطريقة التكاملية في شرح المادة اللغوية.

7- طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير،ص34. والموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص51. والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص176. ودروس في اللسانيات التطبيقية، ص59. وعبد اللطيف بن حسين بن فرج،طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009، ص136.

[8]- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص113، 114. وتعلمية اللغة العربية، ج1، ص132، 133. وتدريساللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ص41، 42.

[9]-اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص41 ، 42.

[10]- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص28.

11- دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

12- المناهج بين النظرية والتطبيق، أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1995، ص227، 228.

13-تكنولوجيا التربية في تطوير النمهج، ديريك رونتري، ترجمة: فتح الباب عبد الحليم سيد، ص165.

[14]-الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص56،57. وأساليب جديدة في التعليم والتعلم تصميم واختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة، ص132.

[15]- الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص107.

[16]-مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص39.

[17]- التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، ص5.

[18]-المناهج بين النظرية والتطبيق، ص424.

[19]-التقويم الفعال في النحو العربي، ص67.

[20]- تكنولوجيا التعليم، نظرة مستقبلية، الغريب زاهر و إقبال بهبهاني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط2، 1999، ص16.ومعلم اللغة العربية، أكرم حمدان، ص4-16. و مفهوم تعليم القراءة لدى طلاب كلية التربية و مدى انعكاسه على أدائهم في التربية العملية، غسان خالد بادي، مجلة التربية المعاصرة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، العدد22، السنة التاسعة، يوليو 1993 ص86.

[21]- تطوير مناهج التعليم، ص244. و العلاقة بين التفكير الناقد و التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها،غسان خالد بادي،مجلة جامعة أم القرى مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة، السنة الثانية، العدد الثالث 1410هـ، ص 312-320.

[22] -التكوين الأولي للمعلمين مقاربة نقدية ومعطيات ميدانية، حبيب تلوين، كتاب الرواسي (1)، قراءات في التقويم التربوي إعداد مجموعة من الأساتذة الجامعيين، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، ص 310،311.

23_ المقدمة، ص648، 649. وتحدّث عن رأي ابن خلدون أيضا: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، ج1، الجزائر، 2007، ص166. والملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص46، و الفضيل الورتلانيالتربية والتعليم، دار المعرفة، ط1، 2009، ص: 100، 101. والملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب القاهرة، ص25-32.

24_ خصائص القرآن الكريم، فهد بن عبد الرحمن بن سليمان الرومي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط10، 2000م،ص:161.

25_ اللجنة الوطنية للمناهج، كتاب التربية الإسلامية ، السنة الرابعة،ط1، 2008/2007، ص: 16.

26- اللغة والتفكير الناقد، ص57.

27_ سورة الكهف: 66_ 69.

التماريـــن اللغويـــــة في المدرسة الجزائرية
دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي

أ. سعـــاد حخـــراب
أ . د عبد المجيد عيساني
جامعــة ورقلــة

ملخص :

يتناول هذا المقال دراسة أهم وسيلة وأنجعها في التقويم اللغوي ألا وهو التمرين اللغوي، محاولين الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هو التمرين اللغوي؟ وما هي طبيعته و وظيفته ومكانته في عملية الاكتساب اللغوي؟ كما سنقف وقفة متأنية على التمارين البنيوية لمعرفة ماهيتها، واتجاهاتها التربوية، وأهم أنواعها، وتطبيقاتها الإجرائية، والانتقادات الموجهة لها، كذلك سنتعرف على التمرينات التواصلية وفائدتها في إتقان التراكيب اللغوية ومقدرتها التامة في تركيب الجمل الصحيحة، ونهدف من خلال ذلك إلى تقديم فكرة واضحة عن أهم المقاييس العلمية المعتمدة في إعداد التمارين، ومحتوياتها اللغوية، وما يطلب القيام به، وإعطاء صورة عن خصائص التمارين، ووظائفها ومواقعها في حصة الدرس.

كما نهدف إلى تقديم دراسة تطبيقية عن واقع التمارين اللغوية في المدرسة الابتدائية في الصف الخامس "عينة البحث" وذلك بعملية إحصائية وصفية لأنواع التمارين المطبقة في هذه المرحلة النهائية، في المدرسة الابتدائية الجزائرية مرفقة بتحليلات علمية ونقدية لهذه التمارين.

Résumé:

Cet article traite de l'étude des moyens les plus importants dans le calendrier et la langue la plus efficace non un exercice linguistique, tente de répondre aux questions suivantes: Quel est l'exercice de la langue? Quelle est la nature et la fonction et sa place dans le processus d'acquisition de la langue? Comme nous le stand et faire une pause attention à l'exercice de la structure connaissance de ce qu'il est, et les tendances de l'éducation, les plus importants types, des procédures et des applications, et la critique vers lui, ainsi que nous apprendrons des exercices Communicatif et son utilité dans la maîtrise du langage des structures et la capacité complète l'installation de la bonne syntaxe , et nous visons à travers elle de fournir une vision claire idée des plus importants normes scientifiques adoptées dans la préparation des exercices de la langue et son contenu, et a demandé de faire, donner une image des exercices, des fonctions et des emplacements de la part des propriétés de leçon.

Notre objectif est de fournir l'étude pratique sur la réalité des exercices de langue à l'école primaire dans la cinquième année « échantillon » dans le processus descriptif

statistique des types d'exercices appliqués dans cette phase finale, à l'école primaire algérienne attaché à l'analyse scientifique et monétaire de ces exercices.

1-مفهوم التمرين في اللغة والاصطلاح:

1 1 المعنى اللغوي:

- جاء في معجم لسان العرب تعريف للتمرين بمعنى التليين وهو مشتق من الفعل مَرَنَ، يَمْرُنُ، مَرَانَة ومُرُونَة، وهو لين في صلابة ومرنته؛ ألنته وصلبته، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمرّ، وهو لين في صلابته ومرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت.(1)
- وجاء في "القاموس المحيط" التمرين من مرن مرانة ومرونة ومرونا: لان في صلابة، ومرنته تمرينا لينته، ورمح مارن: صلب لدن، ومرن على الشيء: تعوده، ومرنه تمرينا: دربه فتدرب.(2)
- والتمرين عند الغزالي: هو المواظبة على نمط واحد (من الأفعال) على الدوام مدة مديدة. (3)
- وفي الخصائص نجد "فالمرن" كالحلف والكذب، والفعل منه مرن على الشيء إذا ألفه، ألا ترى أن الخليقة والنحيتة، والطبيعة والسجية وجميع هذه المعاني تؤذن بالألف والملاينة والأصحاب والمتابعة ....وهي كلها رياضات وتدريب واعتمالات وتهذيب. (4)
- وقد ذكره الزمخشري في مادة (م رن) في قوله: "ومن المجازي مرن على الأمر مرونا، ومرنته على كذا، ومرنت يده على العمل، ومرن وجهه على الخصام والسؤال، وإنه لممرن الوجه قال الوزير: لزاز خصم معك ممرن. (5)
- والفعل مرن تمرين على وزن فعل تفعيل، فقد قرروا أن الفعل الماضي الرباعي الذي على وزن فعل تفعيل. (6)

نلاحظ في هذه التعاريف السابقة أنها لا تختلف عن التعاريف الحديثة لعلماء النفس، حيث نجد في معجم علم النفس أن التمرين هو "تكرار العمل توسلا لتحسين آدائه أو توصلا لتكوين عادة"(7) وعند بياجيه: "تكرار نفس الموقف أو نفس الموقف أو نفس رد الفعل" نلاحظ أن جميع هذه التعاريف تتفق على أهمية التكرار والممارسة لمدة معينة في اكتساب أية ملكة أو عادة أو سلوك. فالتمرين أو التدريب أو التطبيق أو الممارسة أو المواظبة أو المران كلها تحمل معنى قريب من بعضها البعض تدل جميعها على معنى التعويد على عادة أو الحصول على كفاءة أو ملكة عن طريق حمل المتعلم على القيام بسلسلة من النشاطات المتكررة. (8)

أما عن المفهوم التعليمي (المدرسي) للتمرين فقد جاءت في معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي): التمرين في الاصطلاح التربوي "تمرين drill: نوع من أنشطة التعلم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة".(9) وهو أيضا فرض (واجب) شفاهي أو كتابي يقدم للتلاميذ كتطبيق للدروس المقدمة سلفا. (10)

وقد أعطى المعجم الفرنسي تعريف لمصطلح التمرين: "أنه كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية.(11) إذن التمرين هو التدريب المنظم الذي يتعد لبه السلوك وتتحول به القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف التمرين إلى تنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة، وتنمية التعابير الإبداعية.

1-2- خصائص التمارين اللغوية:

2-1- التمرين اللغوي نشاط: (12)

النشاطات اللغوية كثيرة وواسعة، فتارة تكون مرئية وتارة تكون مسموعة، ومرة تكون منطوقة وأخرى تكون مكتوبة، حسب طبيعة المتعلمين وأهدافهم، كذلك طبيعة المادة اللغوية والمراد تعليمها، ومن خصائص هذا النشاط -أيضا- أنه

يبعث الحركة والديناميكية داخل القسم فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يجعله أو يدفعه- من خلال عناصر اللغة ومهارتها - كي يكون ايجابيا، أي متقبلا ومنتجا في آن واحد.

2-2- التمرين اللغوي نشاط منظم:

لعل الخاصة النظامية هي أهم الخصائص التي أهملتها التعاريف السابقة فالتدريبات اللغوية، قد تكون عشوائية في شكلها وفي محتواها، في إعدادها وفي إجرائها، وبالتالي تكون نتائجها هزيلة وغير مرضية ونعني بالخاصة التنظيمية إعداد التدريبات اللغوية وإجرائها بناء على مجموعة من المقاييس العلمية، تتمثل في الدراسة والانتقاء والتخطيط والتدرج، وهي عمليات ضرورية لرفع نسبة النجاعة في التمارين. (13)

2-3- للتمرين اللغوي هدف محدد: (14)

ليس التمرين اللغوي غاية في ذاته، بل هو وسيلة تختار وتجرى بكيفية منطقية ومضبوطة، ضمن هدف تربوي محدد، كأن يكون تذليل صعوبة، أو اكتساب عنصر لغوي جديد أو ملكة لسانية كافي*. ومعنى ذلك أن هدف التمرين اللغوي هو نقل ما عرض على المتعلم في مرحلة العرض من العقل الشعوري إلى العقل اللاشعوري.

3-أهمية التمارين اللغوية في اكتساب ملكة اللغة:

يعد التمرين اللغوي في تعليمة اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بادراك النماذج الأساسية التي
تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه. (15)

ومن ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تتصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية، وضبط إجراءاته المختلفة، لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة بعامة واللغة الأجنبية بخاصة.(16)

إن الذين يقبلون -اليوم- على تعلم اللغات، لا سيما الأجنبية منها، لا يهدفون إلى قراءتها وكتابتها بقدر ما يطمحون إلى فهمها والتكلم بها بيسر وطلاقة، غير أن بلوغ هذا الهدف ليس بالمطلب اليسير(17)، لأن مهارتي الفهم والكلام من أصعب وأعقد المهارات اللغوية: "فهما تقتضيان الاستنجاد بحشد هائل من التدريبات"(18) لأن العمل الاكتسابي للغة، كله تمرس ورياضة متواصلة، كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال، حتى ولو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللغة كلها(19). فالمسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال المتواصلين، وهذا ما أكده علماؤنا الأجلاء في السابق، كما دعى إليه المحدثون في العصر الحاضر "فالجاحظ" يرى ان الممارسة هي الأساس في تعلم أي شيء مهما كان: "وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرنها على الأعمال، أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع"(20).

وللمبرد -أيضا- رأي لا يختلف عن نظرة الجاحظ فهو يذهب إلى أن "اللسان عضو إذا مرنته مرن، وإذا أهملته خار كاليد التي تخشنها بالممارسة والبدن الذي تقويه برفع الحجر وما أشبهه"(21).

وقد أثبتت الدراسات في تحليل الأخطاء أن نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ، وقد يكون من المفيد التركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا، وجعل العملية التعليمية ذات أهداف سلوكية لغوية محدودة وواضحة(22)، والتدريبات

اللغوية أساس مهم، ولا يجوز أن تقتصر على النحو، وقد يكون من الضروري إعادة النظر في المادة والدرجات حتى تأخذ التدريبات اللغوية مكانها الصحيح(23).

أما العلامة ابن خلدون فيرى "أن الملكة اللسانية لا تحصل إلا بتكرار الأفعال"(24)، أي بممارسة كلام العرب، وتكراره على السمع واستخلاص قوانين تركيبه. لأن التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي. (25)

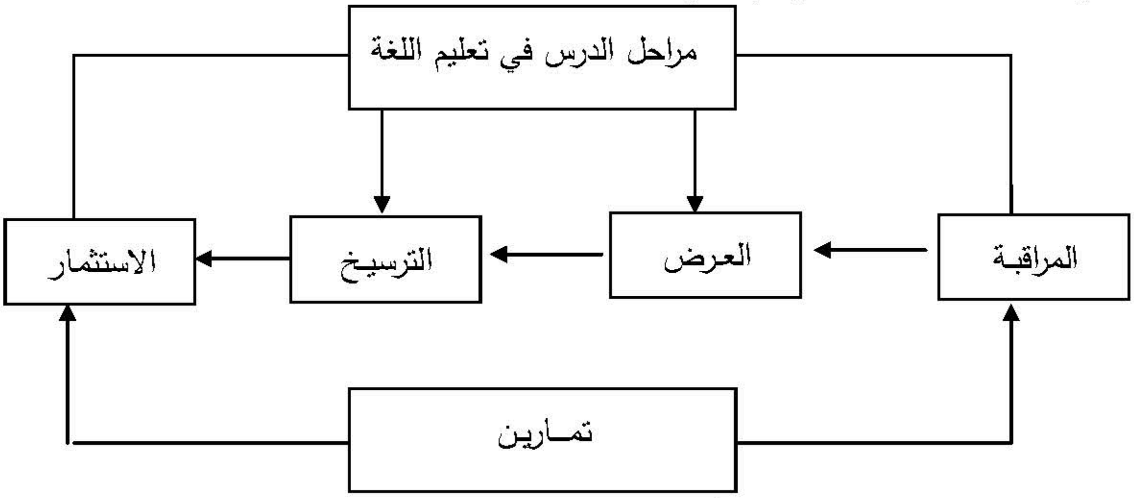
كما أفاد هارولد بالمر (1977، 1949) أن تعليم اللغات هو تكوين عادة وليس معرفة نظرية، ولهذا يؤكد أن التكرار –كما أكد ذلك ابن خلدون – مهم لترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة، وكل طريقة تهمل التكرار لا تمكن الدارس من إتقان الأنماط اللغوية المنشودة. (26)

إن نظرة إلى البحوث اللغوية الكثيرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة في الولايات المتحدة وأوربا والوطن العربي لتدل بوضوح على ما أصبح للتمرين اللغوي الشفوي والكتابي من مكانة هامة في تعليم اللغات. (27)

نلاحظ أن التمرين اللغوي له أهمية ودور كبير في تجسيد القواعد النظرية وترسيخ القواعد النحوية، ويؤكد معظم الباحثين على ضرورة إجراء التمارين مع تنويعها للمتعلم، حيث يقول أحد الدارسين: "وفي تصوري أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات، ومع تنويعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة"(28)، كما أشار الباحثون كذلك إلى تخصيص الوقت الكافي والمناسب للتمارين اللغوية مع تنويعها والتركيز على تدريبات الضبط والاستخدام والتحويل، إلى جانب أسئلة الإعراب. (29)

4 –العلاقة بين التمرين اللغوي ومراحل الدرس

تتضح لنا العلاقة من خلال الرسم(30) التالي:



يتبين من خلال الرسم البياني، أن الدرس عبارة تمرين ورياضة متواصلة فجميع مراحل الدرس تقتضي تدريبات لغوية، غير أن هذه التدريبات، وأنواعها، وأساليب إجرائها، ومدتها، تختلف من مرحلة إلى أخرى، فالمراقبة والعرض والترسيخ والاستثمار هي أهم الخطوات المتبعة في اكتساب المتعلمين العناصر اللغوية. وقد لوحظ اختلاف المختصين في ترتيب مرحلة الترسيخ، فمنهم من جعلها المرحلة الثالثة ومنهم من جعلها المرحلة الرابعة والواقع أن مرحلة الترسيخ يجب أن تأتي قبل مرحلة الاستثمار لأن المتعلم لا يستطيع أن يستثمر شيئا لم يرسخ بعد في ذاكرته. ومما تجدر إليه الإشارة إليه حول ترتيب مراحل الدرس أنه يبقى ترتيبا نسبيا، حيث تظهر هنا براعة المعلم في اتخاذه الترتيب المناسب عند تقديمه الدرس.

أما بالنسبة لتمارين المراقبة والتي تمثل إلى حد كبير وضعية الانطلاق المطبقة حاليا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، هذه الوضعية يحددها المعلم انطلاقا من طريقة التدريس المتبعة، حيث يتم فيها المراقبة أو التعرف على مستوى المتعلم الذي هو عليه لينطلق من خلاله المعلم لبناء التعلمات المختلفة فتكون تمرينات المراقبة في هذه الحالة تمرينات تتميز بالسرعة وقصر الوقت، تهتم بمهارة أو عنصر لغوي واحد أو مادة ما وقد يكون أيضا هذا النوع من التمارين أثناء عرض الدرس أي كتغذية راجعة للمتعلم، كما تستمر تمارين المراقبة إلى نهاية الدرس أو نهاية مجموعة من الدروس، حيث تتميز في هذه الحالة بالشمولية والدقة والطول.

5- التمارين اللغوية في الطرائق الحديثة:

5-1- التمارين البنيوية ماهيتها وأهدافها:

مصطلح "التمارين البنيوية" مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات الحديثة، واللغة العربية خاصة وقد ظهر هذا النوع من التمارين في بلدان ما وراء البحر الأطلسي –أي أمريكا وأوربا– وذهب *D. GIRARD* إلى أن ظهور هذه التمارين –لأول مرة– كان في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسم *Pattern Drill* ثم تحول بعدها إلى مصطلح *Structural Drill*(31)، وذلك بغية تأكيد الرابطة القوية بين هذا النوع من التدريبات اللغوية واللسانيات البنيوية.

أظهرت هذه النظرية بسرعة، ضرورة التمحيص وإزالة المشاكل بتحليل الصعوبات، وسرعان ما انطلق التأليف لحشد هائل من الكتب التي تضمنت هذه التمارين، وهكذا أصبحت التمارين البنيوية موضة التعليم اللغوي الحديث حيث تبناها الكثير من المعلمين واللسانيين في شتى أنحاء العالم(32)ويقول د. عبد الرحمان الحاج صالح الذي نقصده بالبنيوية هو المذهب اللغوي العلمي الذي يدعو إلى دراسة اللغة كنظام وكبنية لها وجود سابق لوجود أجزائها ومكوناتها(33)، حيث لعبت البنيوية دورا هاما في استظهار المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة(34)، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم، إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية كاكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين، ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية –طبعا بتوجيه من المعلم– في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال وتتم هذه العملية من خلال استجابات المتعلم الشفاهية –غالبا– لمنبه المعلم، الذي يحمل في طياته مفاتيح الاستجابة التي لا تتطلب –في الواقع– أكثر من جواب واحد كما في المثال(35) التالي:

المعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة

المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

المعلم: كلمة.

المتعلم: ألقى الأستاذ كلمة قيمة.

المعلم: درسا.

المتعلم: ألقى الأستاذ درسا قيما.

المعلم: خطبة.

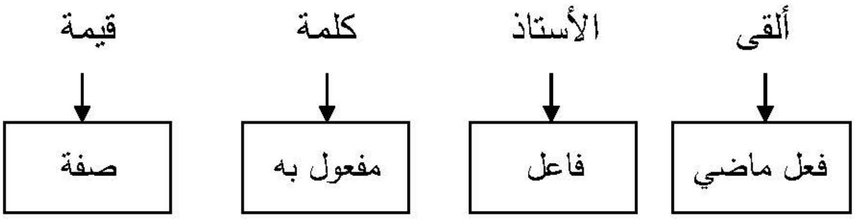
المتعلم: ألقى الأستاذ خطبة قيمة.

المعلم: نصيحة.

المتعلم: ألقى الأستاذ نصيحة قيمة.

المعلم: محاضرة.

المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.



أما مفهوم البنية في صناعة تعليم اللغات فقد حددها « *p. Delattre* » (36) بأنها عبارة عن سلسلة من الخانات، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي، ففي المثال السابق نجد أن جملة الانطلاق "المنوال" تتكون من أربع خانات:

وتبدو ديناميكية التمرين البنيوي في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة الرابعة في كل مرة.

وأما عن مفهوم البنية اللغوية كما هو مطبق في تعليم اللغة فإنه يقوم أساسا على ظاهرتي التعارض اللغوي opposition والتشابه simularité. فالتشابه اللغوي يمكننا من إنشاء تدريبات الاستبدال substitution حيث يتم اختلاف المعاني ضمن المبنى الثابت. أما ظاهرة التعارض اللغوي فتمكن هي الأخرى من تدريبات التحويل transformation حيث يتم تغيير الوظيفة النحوية لخانة واحدة على الأقل ويتضح هذا من خلال المثال التالي الذي يتم من خلاله تحويل جملة المبتدأ والخبر إلى أسلوب التعجب .

- حول كما في المثالين

1 - سعادته عظيمة ←――――― ما أعظم سعادته.

2 - جسمه قوي ←――――― ما أقوى جسمه.

5-2- الاتجاهات التربوية للتمرين البنيوي:

صممت التمارين البنيوية لأغراض تعليمية، وقد حددت اتجاهاتها التربوية في النقاط التالية:

أ -يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين البنيوي، فالقاعدة تبقى موجودة فقط ضمن اهتمام الأستاذ المسؤول عن إدارة التمرين.

ب- يجب إكساب التلميذ بصورة آلية، للبنى الصرفية، والتركيبية للغة.

ج- يجب إعطاء التلميذ فرصة استعمال البنى المكتسبة، واعتماد نوع من التدرج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها واستغلالها على أحسن وجه في عملية تكلم اللغة.

د- "يجب تزويد التلميذ دائما بالجمل الصحيحة، كي لا يطرأ عليه وضع ولا يعود في ظله يحقق الاستجابة الصحيحة".(37)

5-3- خصائص التمارين البنيوية:

ما هي الخصائص الجوهرية التي تجعلنا نميز بين التمارين البنيوية وغيرها من التمارين المستعملة في تعليم اللغات الحية، والعربية خاصة؟ للتمارين البنيوية خصائص لسانية وتربوية ونفسية عديدة تتفرد بها عن باقي التمارين التقليدية، وتتمثل هذه الخصائص في النقاط الرئيسة التالية(38):

1 -الخاصية البنيوية:

التي تؤكد العلاقة الوثيقة بينهما وبين التحليل اللساني البنيوي للظاهرة اللغوية- لان تحديد ماذا يجب أن ندرس من اللغة، يحتاج إلى وصف وتحليل هذه اللغة في جميع مستوياتها الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية وقد دفع هذا التحليل للغة قبل تدريسها إلى تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مستوى معين من التعليم.

2 - الخاصية السمعية الشفوية:

تتميز بسهولة تطبيقها في المخبر اللغوي وقد أطلق عليها تسمية "التطبيق السمعي الشفوي للبنى" وحتى لا نقع في خطأ الإسراف، في الاهتمام بنوع معين من التمارين وإهمال نوع آخر، لابد أن نخصص قسطا معينا للتدريبات الكتابية في جميع المستويات، حسب ما تقتضيه طبيعة المتعلمين وأهدافهم من تعلم اللغة.

3 -الخاصة التنظيمية:

إن خلق آليات لغوية مماثلة لتلك الآليات المكتسبة في لغة المنشأ، أمر ليس بالسهل أو البسيط، فقد يقتضي اكتساب عنصر من عناصر اللغة، نحويا كان أم صرفيا، صوتيا أم معجميا، حشدا هائلا من التمارين الهادفة المبرمجة- ونعني بذلك التدريبات التي توضح وفق خطة مدروسة، تراعى فيها شروط تنظيمية ومبادئ نفسية وتربوية ولغوية معينة، وهو أهم ما تتميز به التمارين البنيوية.

وتبدو الخاصية التنظيمية لهذه التمارين من خلال النقاط التالية:

أ - مبدئيا أن لهذه التمارين أشكالا منظمة تكاد تذكر في تعلم أي عنصر لغوي، كالإعادة مثلا والاستبدال والتحويل، وتحتوي هذه الإشكال على مادة وقع حصرها مسبقا.

ب -التكملة:

هذه التمارين -غالبا- ما تكون مكملات ضرورية تلي الحوار (الوحدة الخطابية) المسموع والمكتمل الدلالة والأطراف(39) وهي تهدف إلى تمديد فترة الممارسة والتدريب لترسيخ الحوار والبني اللغوية الواردة فيه، من خلال إعادة استعمالها في سلسلة من التمارين المنظمة ويعتبر هذا العمل اندماج في مستوى الدرس، وهناك اندماج آخر على مستوى الطريقة أو مجموعة التمارين التي تحتويها الطريقة بحيث يستند كل تمرين إلى التدريبات السابقة

ج- التدرج والبساطة:

تظهر خاصة التدرج في التمارين البنيوية من خلال تذليلها للصعوبات اللغوية عن طريق تقسيمها إلى أقصى درجة ممكنة بحيث لا يحتوي التدريب على أكثر من صعوبة واحدة، أما بالنسبة لجملة من التدريبات (وحدة من التدريبات) فان خاصية التدرج تبدو من خلال انتقال هذه التمارين من الحكاية الآلية المتكررة التي تستعمل فيها جمل وتراكيب بسيطة، ثم تتدرج شيئا فشيئا حتى إلى تدريبات الخلق والإبداع، وتبدأ بالجواب المغلق الذي يتطلب إجابة جاهزة ثم تنتهي بالجواب

الحر المفتوح؛ وتظهر البساطة أيضا في التعليمات التي تتصدر التمرين، فهي أسئلة سهلة، سريعة الفهم كاستمع، استمع واعد، حول كما في المثال ...الخ

د- التخصيص:

ونعني بالتخصيص في التمرين البنيوي، الاهتمام الذي يوليه المربون والمعلمون بالموضوع اللغوي الواحد، بحيث لا يتناول التمرين الواحد أكثر من صعوبة واحدة، فكل تمرين أو مجموعة من التمارين تحاول تذليل قاعدة نحوية أو لفظية أو تنغيمية واحدة فلتعليم حروف الجر مثلا، تقتضي سمة التخصيص أن لا تقدم جميع هذه الحروف (من، إلى، عن، على...الخ) في تمرين واحد يشملها جميعا، بل يجب أن يخصص- لكل حرف على الأقل- تمرين بمفرده.

هـ- الكفاية والتنوع:

يقتضي ترسيخ بنية معينة- لدى المتعلم- عددا من التمارين التي تتميز بالكفاية والتنوع. وتعني هذه الخاصية عند واضعي هذه التدريبات، تقديم سلسلة من النماذج والأنماط التي تكفي -فعلا-إلى ترسيخ البنية بكيفية تسهل على المتعلم استعمالها عند الحاجة وفعلا، من يعد إلى تلك الكتب الحديثة، يجد أن تمارين الدرس الواحد لا تقل عن عشرة نماذج متنوعة من حيث الشكل ويحتوي كل نموذج- على الأقل- سبعة أنماط

و- سرعة الأداء:

ونعني بهذه الخاصية أن للتمرين البنيوي سرعة وإيقاعا معينين، فهذه التدريبات المسجلة على الأشرطة الناطقة تتكون من مثيرو استجابة، أو من مثير واستجابة ثم ترسيخ، أومن مثير واستجابة ثم ترسيخ ثم استجابة ثانية ويسمى النموذج الأول بالتمرين ثنائي المرحلة ويسمى الثاني التمرين ثلاثي المرحلة، ويطلق على النوع الأخير التمرين الرباعي المرحلة ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة واحدة مع جميع المتعلمين بل يجب أن تكون تمارين المبتدئين منطوقة ببطء ووضوح حتى تساعدهم على السماع و الأداء الصحيحين للأصوت والتنغيمات في حين يجب أن تكون السرعة اعتيادية مع المتقدمين ونعني -طبعا- بالسرعة الاعتيادية، اللغة كما تستعمل في أحوال خطابية يومية. (40)

5-4- أنواع التمارين البنيوية:

تختلف الأشكال والأسماء من مؤلف إلى مؤلف آخر لكن الأهم أنها ذات هيكل وجوهر واحد، فقد جعلها نلسون بروكسNilsson broux إثنى عشر نوعا وروبر لادوROBERT LADO إحدى عشر نوعا وروبر بوليتزر ROBERT BOULITZER سبعة أنواع وأحصى ويليام ماكي WILIAM MACKEY أحد عشر نوعا وفرانسوا ريكيد F. REQUEDAT أربعة فئات تحتوي كل فئة على أنواع. هذا عن المؤلفات الأجنبية أما المؤلفات العربية فنجدها خمسة أنواع عند الدكتور رضا السويسي، أما الدكتور علي القاسمي فقد أحصى عشرة أنواع للمبتدئين وستة أنواع للمتقدمين.

أما الأنواع التي تمت دراستها هي تلك الأنواع الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي نهاية المرحلة الابتدائية في الدراسة التطبيقية التي سنتناولها لاحقا، حيث وقفنا عند كل تمرين أعطينا تعريفا له مع ذكر نسبته في الكتاب ثم نمثل له بمثال ثم نذكر الهدف التربوي منه وفي بعض الأحيان، نذكر بعض الملاحظات التربوية واللسانية المفيدة جدا حول الأنواع التي تم إحصاءها في هذه المرحلة في تعليم اللغة العربية.

5-5- مزايا التمارين البنيوية

تكمن أهمية هذا التمرين في مزاياه الكثيرة والمتنوعة التي حددها المختصون، فهي: (41)

1 -وسيلة ناجعة لتعويض الشروحات النحوية المطولة التي أرهقت كاهل المعلمين والمتعلمين في التعليم التقليدي

2 -في التمارين البنيوية نجد الجواب الكافي والحل الشافي لشكوى المعلمين والمدرسين، الذين يرددون في كل اجتماع تربوي قضية تمكن التلاميذ من حفظ القاعدة النحوية وعجزهم عن تطبيقها بطريقة صحيحة في كلامهم وكتاباتهم

3 -التمارين البنيوية تسعى إلى إبراز البني اللغوية بطريقة تسهل على المتعلم استقراء القاعدة واستيعابها- بسرعة- وبأقل جهد عند استعمالها استعمالا عفويا سليما.

4 - إنها تجعل المتعلم مكتسبا لمهاراته بنفسه والمعلم مرشدا ومنسقا ومصححا فقط لهذا العمل الاكتسابي المنظم.

5 -تجعل المتعلم يشعر بأنه قد حقق بعض النجاح في اللغة التي يتعلمها فتزداد ثقته بنفسه ويتضاعف اهتمامه.

6 - لعل أهم ميزة للتمارين البنيوية هي أنها وضعت أساسا لتربية المتعلمين على الجانب المنطوق من اللغة وهذا مع العلم انه من السهل جدا إجراؤها بطريقة كتابية .

5-6- أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنيوية:

على الرغم من القيمة الكبيرة لهذه التدريبات البنيوية الحديثة، التي قامت على واقع نظري لساني ونفسي وتربوي مبرر(42)، وكذلك على الرغم من النتائج المرضية التي حققتها في عملية الاكتساب اللغوي، فقد أخذ عليها بعض اللسانيين(43) عدة عيوب ونقائص، جلها مزعومة وغير موضوعي وتتمثل هذه الانتقادات في النقاط التالية:

1 - الخاصية المصطنعة للمحتوى اللغوي: فهذه التمارين- غالبا- ما تكون معزولة في تراكيبها وبناها عن أحوال الخطاب الطبيعي.

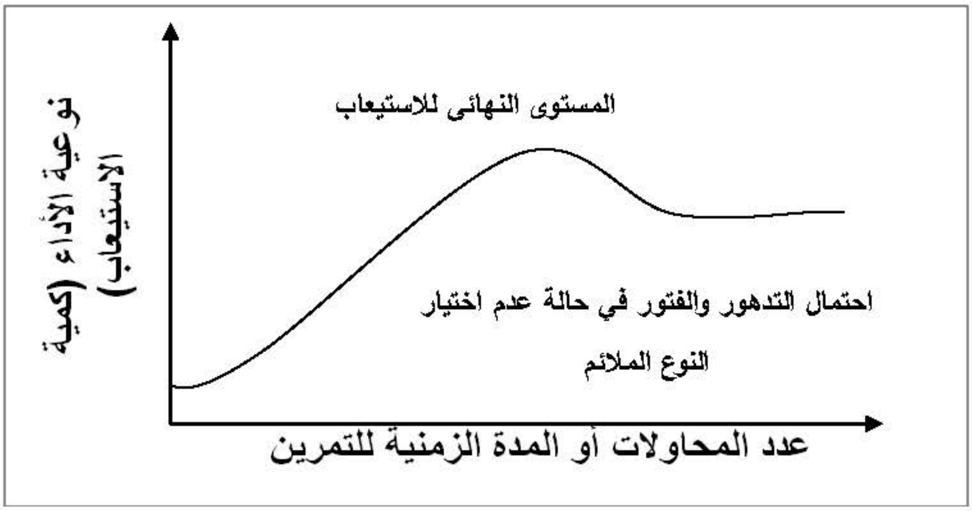
2 -الإسراف في التدريبات الشفوية وإهمالها للجانب المكتوب من اللغة، هذا صحيح بالنسبة للجزء الأول، أن التمارين البنيوية تسرف في تعليم الجانب المنطوق من اللغة، لأن الاتجاه الحديث في تعليم اللغات هو اتجاه شفوي، والذين يتعلمون اللغات الحية اليوم -عادة- يهدفون إلى فهمها والتكلم بها وأيضا قراءتها- أما الكتابة(أعني التعبير الكتابي) فهي هدف ثانوي بالنسبة إليهم لكن، ليس صحيحا قولهم أن التمارين البنيوية تهمل الجانب المكتوب من اللغة، لماذا؟ لأنه بإمكان أي معلم تحويل هذه التمارين البنيوية إلى تمارين كتابية، لكن يجب أن نبدأ- دائما- بالشفوي وننهي التدريب بالتمارين الكتابية.

3 -إن هذه التمارين ليست ببغاوية بالمعنى السلبي الذي يفهمه البعض، ومن المبالغة الاعتقاد بعدم وجود شيء ايجابي في هذه التدريبات التي لا تشمل على النوع الببغاوي فحسب، بل أن هذا النوع ما هو إلا نقطة انطلاق لابد منها، ومدخل فقط يقدم كعامل مهيأ إلى تمارين أعقد وأفيد وهي تمارين التحويل والتصريف والسؤال والجواب ...الخ، وهي تمارين إجرائية يظهر فيها الجانب الايجابي للمتعلمين، جانب الخلق والإبداع للجمل اللغوية التي لم تسمع ولم تقرأ من قبل.

4 -إن التمارين البنيوية تحتاج إلى معلم ماهر، فهو الآخر مقبول لكن ليست التمارين البنيوية وحدها في حاجة إلى تلك المهارة، بل إن تعليم اللغات لغير الناطقين بها خاصة، وللناطقين بها عامة يحتاج إلى معلم حاذق وكفء يتمتع بتكوين عادل على المستوى اللساني والنفسي والتربوي وهذا ما سيتم دراسته لاحقا في الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية.

5 -إن التمارين البنيوية تتميز بالتدرج في عرض المادة اللغوية وليس البطء، وذلك حتى لا يصاب المتعلم بالتخمة الذاكرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه التمارين ليست مملة أو مميتة للذهن بل إنها تملك عوامل مثيرة للانتباه(44) كتغيير المنبه من حين إلى آخر، فالتمارين البنيوية لها أنواع تحتوي على أشكال متعددة جدا، لكنها تحتاج إلى تدعيم بتمارين أخرى حية وممتعة ومفيدة في الوقت نفسه بتمارين الألعاب اللغوية(45)، لأن التجارب

الميدانية الحديثة في تعليم اللغة العربية تفيد أن استعمال جملة من التمارين الطويلة –غالبا– ما تبدأ بتحسن سريع في الأداء ثم تأتي مرحلة التلف التدريجي البطيء أو المفاجئ لدى المتعلمين، كلما أساء المعلم اختيار التمرين المناسب في لحظة من التدريب، وهذا التلف عادة ما يكون مربوطا بظاهرة من التعب ، والرسم البياني التالي يوضح ذلك. (46)



إذا فدرجة النشاط وكمية الاستيعاب ينقصان لدى المتعلم كلما طالت المدة الزمنية للتدريب، ولذا، فإن تمارين الألعاب الشفوية والكتابية تعتبر بمثابة المحطة الصغيرة التي يقف عندها المتعلمون للاستراحة واسترجاع النشاط بطريقة ممتعة ومفيدة في الوقت نفسه.

6 –التمارين التواصلية:

6–1– ماهية التمارين التواصلية وأهدافها:

مصطلح "التمارين التبليغ التواصلي" أو"التمارين التواصلية"les exercices de communication، مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات، واللغة العربية خاصة، وقد ظهر هذا النوع من التدريبات في السنوات القليلة الأخيرة، كثمرة من ثمار الطريقة التبليغية(47)، التي قامت على أنقاض الطريقة البنيوية، وقد راعى واضعو هذه الطريقة ومعدوها البعدين: الاجتماعي والتواصلي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، واتخذوا من ملكة التواصل أساسا لبناء مكوناتها، ولم يكتفوا بالملكة اللغوية كما كان الحال في الطرائق السابقة، وقد تساءل أنصار هذا الاتجاه الجديد عن فائدة إتقان التراكيب اللغوية والمقدرة التامة على تركيب الجمل الصحيحة، إذا لم يعرف المتحدث بها الاستخدام الفعلي لها في الأحوال والمقامات الحياتية المختلفة، ومن هنا توسع البحث– عند المختصين– من التركيز على المتعلم وحاجياته اللغوية إلى التركيز على المتعلم وحاجياته التبليغية(48)، "فتمارين التبليغ التواصلي" هي كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة(49). من وصف وتقرير وجواب، وموافقة، ورفض وطلب، ودعاء، وغيرها، بشكل آخر فكل تدريب يمارسه المتعلم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، مع متحدث معين، بطريقة معينة، في ظروف اجتماعية معينة لتحقيق هدف معين(50)، فهو تمرين تواصلي

أما عن الهدف الأساسي لهذا النوع من التدريبات الحديثة العهد فهو حفظ اللسان، ليس من الخطأ اللغوي "اللحن" فحسب، بل كذلك حفظه من خطإ استعمال المقال في غير مقامه. وبمعنى آخر فإن هدف تمارين التبليغ التواصلي هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا. (51)

6-2- خصائص التمرين التواصلي: (52) له خاصيتان بارزتان وهما:

1 -**الخاصية السمعية الشفهية،** لأنها تعتمد على الاتصال بعناصر الموقف اللغوي

2 -**خاصية التدرج في عرض المادة اللغوية،** الذي يتم عن طريق الوظائف اللغوية، ولذلك يرتكز البحث عن أهم الوظائف التي ينبغي التدرب عليها.

6-3- أهم الوظائف اللغوية التبليغية:

يمكن تلخيص أهم الوظائف في المحاور التالية كما صنفتها الباحثة (ميري ميتكشاريو) في كتابها تعليم الانجليزية كلغة ثانية. (53)

1 -التقديم والتعارف

2 -غرفة الدراسة

3 -المدرسة

4 -الأسرة

5 -البيئة المحيطة

6 -المجتمع الأوسع

7 -متنوعات

بعد عرض أهم المحاور التي يجب أن يتدرب عليها المتعلم في الطريقة الوظيفية التواصلية، تشترط "بالدن" أن تقدم القواعد اللغوية في نفس الوقت مع الوظائف اللغوية وتمثل هذه بالشكل التالي:

المستوى الابتدائي في الطريقة المتوازنة. (54)

القواعد	اللغوية	
	الوظائف	اللغوية

6-4- أنواع التمارين التواصلية:

يمكن تصنيف تدريبات التبليغ التواصلي إلى نوعين رئيسيين هما تدريبات التمرين الموجه، وتدريبات التعبير الحر. وهي تمارين تقوم أساسا على أسلوب السؤال والجواب أو الحوار بمفهومه الواسع، ونعمي بالحوار تعليم العناصر والوظائف اللغوية من خلال محادثة بين فردين أو أكثر "يراجع الطريقة العملية التطبيقية في انجاز حصة التعبير والمحادثة" من المبحث الرابع: تقويم تعليم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في الفصل الأول من هذا البحث.

أما أهم الأشكال التي تدخل تحت هذا النوع من التدريبات نذكر: الإجابة على أسئلة تبليغية عامة، إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطالب دون إعطاء كلمات مساعدة، مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة، سؤال الدارس عما يقول أو يفعل في أحوال ومقامات معينة، محادثة حرة، مناقشة عامة، تدوين ملاحظات، تقارير شفوية وكتابية وإنشاء حر ...الخ.

من هذه الأشكال (يرجع نموذج تطبيقي لحصة التعبير الشفهي للسنة الخامسة ابتدائي، ونماذج تطبيقية لحصة التعبير الكتابي للسنة الخامسة ابتدائي من المبحث الرابع الفصل الأول من هذا البحث).

6-5- مزايا التمارين التواصلية :

من أهم المزايا التي يمكن استفادتها من تمارين التبليغ التواصلي في تعليم وتعلم اللغات نذكر الفائدة التالية: (55)

1 -أنه يتعذر تدريب الدارسين على الجانب المنطوق من اللغة دون اللجوء إلى هذا النوع من التدريبات

2 –التمارين التواصلية تعلم الدارسين التعبير عن المقام الواحد بأساليب مختلفة، وهذا هو الوضع الطبيعي للتواصل اللغوي فالإنسان لا يجيب دائما وفي جميع المقامات على السؤال نفسه بطريقة لا يوجد فيها تغيير أو تجديد.

3 –يكون المتعلم ايجابيا وهو يتدرب على هذا النوع من التدريبات، حيث تتطلب هذه التمارين من الدارسين فهما ومساهمة بالمعلومات الجديدة. فالجواب عن السؤال(أو المثير) لا يكون جاهزا لدى المتعلم بل يبدعه إبداعا.

4 –هذه التدريبات التواصلية تمرن الدارسين على ممارسة اللغة ككل متكامل دون تجزئة أو تقسيم إلى عناصر ومهارات لغوية.

5 – تعتبر التدريبات التواصلية سندا رئيسيا لعرض المحتوى اللغوي(المفردات والتراكيب اللغوية خاصة).

6 –إنها حافز يشد انتباه الدارسين نحو التواصل اللغوي(متلقين غائبين).

7 – هذه التدريبات هي أكثر أشكال اللغة ملاءمة في التعبير عن الحياة.

8 – بالنسبة للغة العربية، فان التمارين التواصلية تعتبر أسلوبا فعالا لتدريب الدارسين على أساليب الجملة العربية وموسيقاها.

6-6- أهم الانتقادات الموجهة إلى التمارين التواصلية:

التمارين البنيوية وحدها غير كافية لإكسب المتعلم ما يحتاجه في عملية التبليغ، فهل التمارين التواصلية قادرة على أداء وظيفة التبليغ؟ وهل يمكن الاستغناء عن باقي التمارينات الأخرى في تعليم وتعلم اللغة العربية خاصة؟

للتمارين التواصلية فوائد جمة ونتائج فعالة في تحصيل ملكة التبليغ التواصلي، إلا أن هذه التدريبات شأنها شأن التمارين البنيوية، وحدها غير كافية، تحتاج إلى دعم من الأنواع الأخرى لأن تعليم اللغة هو تعليم لكل متكامل من المهارات والعناصر اللغوية التي تتطلب بدورها كلا متكامل من الأصناف والأنواع من التمرينات لأن لكل صنف هدفا خاصا ومرحلة معينة، وزمنا محددا ونتائج خاصة؛ لذلك فإن تعليم اللغة يحتاج إلى جميع أصناف التمارينات مع التكامل في عرضها.

6-7- أوجه الاختلاف بين التمارين البنيوية والتواصلية:

من أهم الفروق التي تميز التمارين التواصلية عن التمارين البنيوية نحصي النقاط الأساسية التالية:(56)

1 –إذا كانت الخلفية النظرية التي تقوم عليها البنيوية هي التحليل اللساني البنيوي والسلوكي للظاهرة اللغوية، فإن التدريبات التواصلية تستمد مبادئها من التحليل اللساني لنظرية الإفادة والتبليغ.

وإذا كان أنصار التمارين البنيوية يعتقدون أن الجملة هي الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركز عليها البحث فإن أنصار التمارين التواصلية يركزون على الكلام المتصل الذي يحدث فعلا في مقامات معينة.

2 –التمارين البنيوية هي ثمرة من ثمار الطريقة البنيوية أما التمارين التواصلية فهي ثمرة الطريقة التواصلية.

3 –تهتم التمارين البنيوية بالجانب الشكلي من اللغة (القواعد خاصة)، فأداء المتعلم صحيح مادام مستقيم مع قوانين اللغة وإن خالف السياق الاجتماعي في حين نجد التدريبات التواصلية تركز على الجانب الوظيفي الاستعمالي

4 –قبل إعداد التمارين البنيوية تحدد القواعد الأساسية التي سيتدرب عليها المتعلمون. أما إعداد التدريبات التواصلية فيقتضي تحديد الوظائف اللغوية التي ستواجه المتعلم.

5 – مرحلة الترسيخ هي مرحلة التمارين البنيوية أما مرحلة الاستثمار فهي مرحلة التمارين التواصلية

6 –استجابات المتعلم لمثير المعلم كثيرا ما تكون مقيدة ومتوقعة سالفا في التدريبات البنيوية. في حين أن استجابات المتعلم في التمارين التواصلية شيء غير متوقع، تعتمد على حريته الكاملة في الإجابة.

7 –التمارين البنيوية تهدف إلى اكساب الملكة اللغوية وهي ملكة لا تجهز الطالب إلى مواجهة تيار اللغة الحية خارج الصف. أما التمارين التواصلية فتهدف إلى اكساب الملكة التبليغية، وهي ملكة تمكن المتعلم من التكيف مع الجو الاجتماعي خارج الصف.

8 – يستطيع المتعلم في تدريبات الأنماط أن يكون مستقلا، حيث يمكنه مواصلة الاكتساب منفردا، أما في إجراء التدريبات التواصلية فوجود المعلم الموجه والمنسق والمراقب والملاحظ...إلخ، أمر ضروري.

6–الدراسة التطبيقية للتمارين اللغوية في الصف الخامس ابتدائي:

1–أنواع التمارين اللغوية العربية في كتاب اللغة العربية الصف الخامس ابتدائي:

نلاحظ كما تعرفنا سابقا أن الكتاب الوحيد المستعمل في مادة اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي هو كتابي في اللغة العربية وهو الكتاب المخصص للمتعلم في هذا الصف، الذي يحتوي على سبعة وعشرون نصا؛ وهي النصوص التي من خلالها تدرس التراكيب النحوية (القواعد) وهي بدورها أيضا سبعة وعشرون درسا كذلك؛ إضافة إلى خمسة عشر درسا في الصرف واثني عشرة درسا في الإملاء، أما المشاريع فهي عشرة مشاريع متنوعة.

أما عند عودتنا على حصيلة التمارين المقدمة للمتعلمين في هذه المرحلة وهذا الصف بالضبط، خاصة تلك التمارين المساعدة على اكتساب اللغة العربية، أدركنا أن هناك فئتين من التمارين:

أ–التمرين النموذجية (Réemploi) :وتهدف إلى إعادة توظيف عنصر أو عناصر لغوية وإرادة في الأمثلة أو النص الخطابي المنطوق أو المكتوب.

ب–التمارين التطبيقية (Exploitation): التي تستعمل للترسيخ والاختبار.

وتشير إلى أن عملية الجرد والإحصاء أثبتت لنا أن هتين الفئتين تضمان أنواعا عديدة من التمارين وهي الترتيب، التحويل، البحث، الكتابة، الإعراب (الضبط بالشكل) التعيين، الربط، الإكمال، السؤال والجواب (نعم أو لا) ، التصنيف.

إن معرفة مدى نجاح المعلمين في اختيار النوع المناسب من التمارين للمهارة المناسبة، يقتضي منا، قبل كل شيء، المعاينة الميدانية لمجموعة من الأنواع السابقة الذكر والتي تتواتر بكثرة لدى معلمي اللغة العربية. فشكل هذه التدريبات ومحتواها اللغوي، وطريقة إجرائها، يحمل في ذاته، أهداف هذه التمارين ونتائجها العملية ومن بين هذه الأنواع نجذ ما يلي:

1 –تمارين السؤال والجواب

وهذه التمارين من أنسب التمارين وأكثرها فعالية لتدريب المتعلم على اللغة المنطوقة، وذلك لأنها تقترب من المواقف الطبيعية، ومن خلالها يبتعد المتعلم نوعا ما عن الآلية، ونجدها دائما تختبر فهم المتعلم للنصوص التي تم تناولها في كامل الكتاب فهي تندرج تحت فقرة أفهم النص، حيث تبدأ هذه الأسئلة أولا بالإجابات القصيرة ثم تنتقل تدريجيا من المواقف البسيطة إلى المواقف المركبة الأكثر تعقيدا، وتتدرج في الصعوبة إلى أن تتحول الأسئلة والأجوبة إلى مواقف كلامية يدور فيها الحوار بين المعلم والمتعلم أو المعلم والمتعلمين، ونلاحظ أن تمارين السؤال و الجواب الموجودة في الكتاب أي تلك الأسئلة التابعة لكل نص ذات دقة ومهارة عاليتين وصياغة محكمة فهي إضافة إلى اختبارها لفهم المتعلم لمختلف النصوص فهي أيضا تدعم تدريبها اللغوي للمتعلمين، فهي بذلك تمارين محكمة الشكل ومضبوطة المحتوى ومن بينها نجد:

1 – أسئلة ذات إجابات جاهزة لأنها تظهر مباشرة من خلال صياغة السؤال، وتقدر نسبتها ب 4.20%.

مثال (1): أكتب في كراسي ثم أجب ب نعم أو لا. (57)

	نعم	لا
- دام السفر من مدينة ورقلة إلى غرداية أربع ساعات.	☐	☐
- زارت الكاتبة مدينة بني يزقن العتيقة.	☐	☐
- دار عزيزة أصبحت متحف للفنون التقليدية.	☐	☐
- تمثال الأمير عبد القادر يقع وسط العاصمة.	☐	☐
- تستمر احتفالات عاشوراء أسبوعين.	☐	☐
- تحتفل مدينة أمدوكال بالفروسية.	☐	☐

2 -أما النوع الآخر من هذه الأسئلة فهو يحتمل إجابة طويلة كأنها تعبير موجز، حيث يختار المتعلم ما يراه مناسبا من خلال تفاعله مع النصوص.

مثال (2):

- من هو مهاب؟
- هل نام الجميع بعد انتهاء الحفل؟ ولماذا؟
- ماذا رأى مهاب وهو يحرس؟
- كيف عرف القائد أن الحيوان به عرج في ساقه؟
- بماذا شعر مهاب عندما علم أن الحيوان مجروح؟
- ماذا فعل أفراد المجموعة للغزال؟

2-التدريبات في دروس النحو:

يشكل تدريس النحو والصرف جزءا رئيسيا في تعليم اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي، ويعتبر هذا الجزء من أعقد وأصعب العناصر اللغوية لتلاميذ المرحلة النهائية الابتدائية، وتعود هذه الصعوبة وهذا التعقيد كما اشرنا سابقا إلى سوء استغلال القواعد اللغوية من قبل المربيين والمعلمين، وفهمهم القاصر لطبيعة أهدافها فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية التي قصدت من أجلها فالقواعد ما هي إلا وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها(58) فالقواعد اللغوية إذا جد ضرورية في تعليم اللغة. لكن، لا كقواعد تحفظ عن ظهر قلب، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب وكثرة المران(59) نلاحظ أن أهمية التمارين النحوية كبيرة جدا بالمقارنة مع باقي أنواع التمارينات الأخرى من صرف وإملاء ومعجم (إثراء لغتي) في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي فهي تحتل نسبة 50 إلى 57.14 % من مجموع التمرينات المطبقة في كل وحدة من الوحدات المقررة في الكتاب.

2-1-المراحل المتبعة في تدريس النحو والصرف في الصف الخامس ابتدائي في المدرسة الجزائرية:

هناك ثلاثة مراحل أساسية في تدريس النحو والصرف لكل منها هدف معين. وتتمثل هذه المراحل في:

1-وضعية الانطلاق:

وهي مرحلة سريعة يتم من خلالها مراجعة مختصره لما سبق دراسته في الدرس الماضي أو يتم فيها تشخيص مستوى المتعلم.

2-مرحلة بناء التعلم:

وهي المرحلة التي يتم فيها عرض التركيب الجديد في موقف حي كالحوار مثلا أو باستخدام إحدى الطرق المستخدمة في تقديم الدروس كالطريقة الاستقرائية أو التكاملية...الخ ويتم في أخر هذه المرحلة عملية الترسيخ؛ حيث يتم في هذه المرحلة ترسيخ التركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيوية مكثفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.

3-استثمار المكتسبات: وتهدف هذه المرحلة إلى:

أ-تدريب المتعلم على استخدام التركيب في مواقف طبيعية أخرى.

ب-لفت نظر المتعلمين إلى الملاحظات النحوية العامة واستنباط القواعد من أفواههم بالمناقشة بعد اتقاها شفويا.

حيث تعرض القاعدة في إطار مع استخدام بعض الألوان، لكن نشير إلى أن هذا غير كافي فلو حبذا لو تم عرض قوانين النحو ومعلوماته على شكل رسوم بيانية بسيطة كالجداول والمشجرات فهي من أحسن الوسائل التربوية لتحصيل النحو النظري(60) في هذه المرحلة خاصة.

أما عن أهم التدريبات العملية التي يمكن إجراؤها في تعليم قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والموجودة في كتاب اللغة العربية لهذه السنة فهي كالتالي:

1-تمارين التحويل: (حوّل)

عددها 32 تمرين بنسبة تقدر 13.44 % من مجموع التمارينات المقررة في هذه السنة النهائية، وتعتبر تمارين التحويل من أكثر الأنواع التي شاع استعمالها في تعليم اللغة العربي.فهي تمارين مفيدة جدا في تعليم اللغات بشكل عام، خاصة إذا فهمت حدودها وإبعادها فهي من أهم التمارين التي تعين المتعلم على اكتساب التصرف العفوي في بنى اللغة.(61)

تضم تمارين التحويل في هذه السنة النهائية أنواعا كثيرة من النماذج منها:

مثال: حوّل الجملة الآتية من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع:

- جَلَسَ المتفرج الذي يحبُّ كرة القدم أمام شاشته.

2-تمارين الإكمال أو (التتمة):

وهو تدريب كتابي، يستعمل في تعليم اللغات في الطرق التقليدية والحديثة، والملاحظ؛ أننا نستطيع مع شيء من التعديل والتحوير أن نجعل منه تدريبا شفويا بنيويا. نشير على أن هذا النوع من التمارينات تكتسي أهمية كبيرة في عملية الاكتساب اللغوي، حيث خصص «الدكتور رشدي أحمد طعيمة» وهو أحد الباحثين العرب اطروحة كاملة لهذا النوع من التمارينات في جامعة منسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية.

The use of close to measure The proficiency of students of Arabic as a second language in some "Universities in the United States" .

ومعناها بعد الترجمة هو:

«اختبار التتمة وتعليم اللغة العربية كلغة ثانية ببعض الجامعات الأمريكية».

ورغم أهمية هذا النوع من التمارينات إلا أنها ليست كثيرة حيث بلغ عددها في هذا المستوى (الصف الخامس ابتدائي) فقط سبع تمارينات أي بنسبة 2.94 %. نذكر منها ما يلي:

مثال: أكمل الجمل الآتية بخبر يكون جملة فعلية

الرجل............، الحقول.............، الزراعة..............، الطُّيُور............

3-تمارين التعيين (التمييز)

بقيت هذه التمارينات أو هذا النوع من التمارين محافظة على صغتها القديمة في حين كان يمكن إدخال بعض التحوير في طريقة إجرائها، وقد احتلت نسبة 24.36 % ، ومن النماذج الموجودة نجد:

مثال: عين نوع كل جملة من الجمل الآتية:

- توجهت الذئاب إلى النهر.
- قرر الصياد أن يسكن بعيدا عن قبيلته.
- ما أصعب الحياة في الغابة في فصل الشتاء !.
- أنا محب لإخواني.
- هل يمكن أن نفرط في أخينا الّغير؟
- الشتاء حلّ ببرده وثلوجه.
- اعتنت الذئاب بالأخ الأصغر.

يجرى هذا التدريب بعد الترسيخ الجملة الاسمية والجملة الفعلية بطريقة جيدة في ذهن المتعلم. إذا أردنا التخلص من الطريقة القديمة فيمكننا طرح السؤال بالطريقة التالية: استمع جيدا إلى الجمل التالية ثم قل (1) عند سماعك للجملة الاسمية، و(2) عند سماعك للجملة الفعلية.

ملاحظة: على المعلم أن يقرأ جميع الجمل بصوت معبر وعالي وعلى المتعلم أن يركز جيدا أثناء الاستماع.

4-تمارين الشكل"اضبط بالشكل":

طبيعة هذا التمرين: يشبه – إلى حد ما– الإعراب لكنه من الجانب التربوي النفسي، فهو أسلوب ابسط وأسهل من الإعراب، وفيه يطلب المعلم من التلميذ–غالبا– أن يشكل نصا بكامله، إلا أنه في هذه المرحلة يطلب من المتعلم فقط تشكل جملة أو جملتين تماشينا مع مستواه.

رغم أن وظيفة هذا النوع من التمرين –تمرين الشكل حسب ما تبدو لنا تختلف عن وظيفة تمارين الإعراب إلا أن وظيفتها تكاد تكون نفسها وظيفة تمارين الإعراب، إلا وظيفتها تكاد تكون نفسها وظيفة الأعراب. وذلك أن المتعلم لا يستطيع معرفة الشكل الصحيح إلا إذا حلل وفسر الكلمة أو الجملة وعرف وظيفتها النحوية.

هذا النوع من التمرين مفيد جدا لتدريب المتعلمين على الكتابة السليمة الخالية من الخطأ، لكن الإجابة عليه تحتاج إلى رصيد نظري معتبر عن اللغة. (62)

نسبة هذا النوع من التمارين الموجودة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي هي 8.40 % وهي نسبة قليلة، لماذا لأنه في الصف الخامس تقويم نهائي في هذه المرحلة لا يخلو من هذا النوع من التمارينات سواء تعلق الأمر مباشرة بالضبط في الشكل أو الإعراب لكن كثيرا ما ترد عبارة أعرب ما تحته خط وهذه العبارة تجسد النظرة التقليدية للتمرين اللغوي الذي تخلصنا منه.

أما الكيفية التي ورد بها هذا النوع من التمارين هي كالتالي:

التمرين الأول: اضبط بالشكل النص الآتي وضع علامة الشّد فوق الحرف المناسب.

تذكر الأخ الأكبر الوعد الذي أعطاه لأبيه وأمه، فلم يذهب الإخوة معا متحابين ومتآزرين.

التمرين الثاني: استمع جيدا ثم أجب:

-أصبح الجو حارا ← كلمة " الجو" يمكن أن تضبط
- الجوَ
- الجوِ
- الجوُ

-أن الجو حارا ← كلمة " الجو" يمكن أن تضبط
- الجوَ
- الجوُ
- الجوِ

– وكلمة حار تضبط كالتالي
- حارٌ
- حارُ
- حارٍ

– وكلمة "تنجح" تضبط كالتالي
- تنجحُ
- تنجحَ
- تنجحِ

– يجب أن تعمل لكي تنجح ← الفعل "تعمل" يضبط كالتالي
- تعملَ
- تعملُ
- تعملِ

التمرين الثالث: استمع جيدا ثم اجب.

– سافر علي إلى القاهرة ← كلمة القاهرة هنا تضبط بالكسرة لأنها
- مضاف
- مضاف إليه
- مجرور به
- حرف جر

- في البيت أحمد ← تضبط كلمة "أحمد" هنا بالضمة لأنها
  - نائب فاعل
  - مبتدأ
  - فاعل
  - خبر

- أحمد طبيب مخلص ← تضبط كلمة "مخلص" هنا بالضمة
  - فاعل
  - صفة

التمرين الرابع: استمع جيدا ثم حدد رقم الجملة الصحيحة نحويا ودلاليا في كل مجموعة

- أحمد طبيب الماهر	- شربت الحوت وأكلت اللبن.
- أحمد ماهر طبيب.	- شربت الحوت واللبن
- أحمد الطبيب الماهر	- أكلت الحوت واللبن
- أحمد طبيب ماهر	- أكلت الحوت وشربت اللبن

5-تمارين (الربط):

نسبتها هي 5.04% من مجموع التمارينات، حيث يتكون المثير في هذه التمارينات من جملتين قصيرتين أو كلمتين يسهل على المتعلم ترديدها وتنحصر مهمته في ربط الجملتين أو مفردتين بحيث يصبحان جملة واحدة مركبة. من بين التمارينات التي تناولها المتعلم في هذا الصف نجذ الأنواع التالية:

مثال: اربط بين الزهرة واللون الذي يناسبها:

- النرجس-الياسمين-الورد-الزنجان-الأقحوان-الزنبق-البنفسج-دوار الشمس -شقائق النعمان-الميموزا-الغرنوقي.
- أحمر- ازرق-اصفر-أبيض-وردي-بنفسجي

نلاحظ من خلال هذا النموذج معظمها تخدم المتعلم من الناحية اللغوية؛ أي تعمل على إثراء لغة المتعلم، في حين تستعمل هذه الأنواع-خاصة- في ترسيخ حروف العطف وأسماء الموصول وأدوات الشرط.ومثال على ذلك نجذ:

المثال(1): حول كما في المثال:

- أكلت الطعام، شربت الدواء ← أكلت الطعام ثم شربت الدواء.
- شربت العصير، أكلت التفاح ← ....
- استرحت قليلا، حضرت واجباتي ← ....
- أكلت الحوت شربت اللبن ← ....

المثال(2): حول كما في المثال:

- وصل الرجل، هو أبي ← الذي وصل هو أبي

- وصل الطفل، هو أخي ← الطفل الذي وصل هو أخي
- سافر الشيخ، هو جدي ← ....
- وصلت البنت، هي أختي ← ....

6-تمارين الكتابة (أكتب)

تحتل نسبة 32.35% وهي أكبر نسبة بالمقارنة مع باقي الأنواع الأخرى، حيث تتعدى تمارين الكتابة في هذا الصف الربط بين الصوت المسموع والرمز المكتوب، حيث نجد المتعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية-الصف الخامس- في معظمهم قد ألفوا أصوات اللغة العربية سماعا ونطقا؛ فالتدريبات الموجودة في هذا المستوى إضافة لاختيارها لمستوى الكتابة الصحيحة نجدها تختبر مطالب نحوية وصرفية أخرى بالموازاة مع صحة الكتابة ونجد هذا في الأمثلة التالية:

مثال: أعد الكتابة الجمل الآتية بدون صفة:

- في بلادنا الجملية ثروة عظيمة أنعم الله بها على شعبنا العزيز.
- تصدِّر الجزائر بعض المنتوجات الفلاحية.
- في الجزائر مناظر خلابة يتمتع بها السائحون عند زيارتهم لها.

اشتهرت الجزائر بالغابات الكثيفة والجبال العالية والصحاري الشاسعة.

التمرين الأول: اكتب ثلاث جمل اسمية يكون المبتدأ فيها مرة اسما ومرة اسم إشارة ومرة ضميرا

التمرين الثاني: اكتب فقرة أختارها من النص "ص18" الوعد المنسي وألخصها في جملتين أو ثلاث.

التمرين الثالث: أكوِّن أربع جمل جملة فعلية وجملة اسمية وجملة استفهامية وجملة تعجبية.

التمرين الرابع: كون ثلاث جمل في كل منها فعل مضارع معتل الآخر.

7- تمارين التصنيف (التمييز):

وهو تدريب يهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على التمييز والتصنيف لمختلف المعارف التي اكتسبها أثناء عملية بناء التعلمات في دهن المتعلم، أما نسبتها فكانت ضعيفة تقدر بـ 3,78 % ومن أهم النماذج الموجودة نجد مايلي:

التمرين الأول: صنف الأفعال الآتية إلى صحيحة ومعتلة غرس- حرث- نما- قطف- باع- وصل- سقى- بنى- نجح- قسم.

8- تمارين الترتيب:

نسبتها 2,10% وهي نسبة قليلة جدا، ومن أهم النماذج نجد:

التمرين الأول:

وردت هذه الكلمات مشوشة، رتبها ترتيبا صحيحا حسب ورودها في قاموسك الصغير.

قَسَمَ- قَرِضَ- قبل- قَفز- قَربَ- قَرِع- قذَف- عبَر- كبَح- كتَم- كفَل- بحَث- برَع- بلَغ.

9- تمارين البحث:

نسبتها هي 3,36% أهم النماذج المعروضة هي:

التمرين الأول: ابحث في القاموس عن الكلمات التي تحتها خط

- الثعلب معروف بثرثرته
- الإنسان سيد المخلوقات

- الثور طيب ومُحِبٌّ لِلعدل
- أمر الأسد الثعلب بالنزول من الشجرة

التمرين الثاني: ابحث في القاموس عن مرادفات الكلمات الآتية وضعها في جمل

وَفيّ- وَديع- أَنْقَذَ ازداد- أَعْلَمَ- كثيف- استَمَرَّ- كافَحَ- سَاهَمَ.

التمرين الثالث: أَبْحَث عن أَضْداد الكلمات الآتية: الكثيفة- الواسعة- العتيق- النظيفة

الإحـــــــــالات:

1. لسان العرب، للإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1955، 1992، المجلد 13، مادة مرن، ص 403.
2. القاموس المحيط، الفيووز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، دار الجيل، بيروت، دط، دت، فصل الميم باب النون، الجزء 04، ص 273.
3. إحياء علوم الدين، ابو حامد بن محمد بن أحمد الغزالي، ج3، ص 57.
4. الخصائص، ابن جني، مرجع سابق، ج02، ص474، 476،475.
5. أساس البلاغة ، ابو القاسم جار الله الزمخشري، تح.عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، دط، دت، ص 427.
6. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ط5، دت، ج03، ص 189.
7. معجم علم النفس، فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979.
8. محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الجزائر، 1990، ص 39.
9. معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي)، عبد الله إسماعيل الصوفي، دار المسيرة، عمان، ط2، 2000، ص 241.
10. *Dictionnaire encyclopédique Larousse: 1979.*
11. *Dictionnaire de didactique des Langues, Rgatisson, P202.*
12. محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الجزائر، ص 40.
13. المرجع نفسه، ص41.
14. المرجع السابق، ص 41.
15. الملكة أو العادة أو المهارة أو الصناعة- على حد تعبير القدماء-هي الصفة الراسخة والثابتة التي لا تزول أو يصعب زوالها بعد اكتسابها، أما الملكة اللغوية فهي القدرة على الاستعمال السليم لسماع اللغة وقياسها أو هي القدرة على الفهم والإفهام.
16. دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل التعليمة اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص147.
17. المرجع نفسه، ص 147.

18. التمارين اللغوية، محمد صاري،مرجع سابق، ص 42.
19. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، مرجع سابق، ص70.
20. المرجع نفسه، ص70.
21. البيان والتبيين، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة، دط، دت، ج01، ص 154.
22. الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، مكتبة المعارف، بيروت، دط، دت، ج01، ص 246.
23. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها، رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 105.
24. المرجع نفسه، ص 106.
25. ابن خلدون، مقدمة، ج02، ض722.
26. البحث اللغوي، محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص131.
27. المرجع نفسه، ص 133.
28. التمارين اللغوية، محمد صاري، مرجع سابق، ص 44.
29. العربية الصحيحة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص 51.
30. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها، رشدي طعمية، مرجع سابق، ص106.
31. هذا الرسم منقول من الدراسة التي أجراها الدكتور محمد صاري، في التمارين اللغوية، رسالة ماجستير، مخطوط جامعة عنابة، 1990.
32. *Linguistique appliquée et didactique des Langues, Denis. Girard, Armand Colin, Paris, Troisième édition, 1972, P71.*
33. المرجع السابق، ص 71، 73.
34. عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العربي والبنيوية اختلافها النظري والمنهجي، بحث قدم في الجلسة التاسعة عشرة من مؤتمر الدورة الثالثة والستين من ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية بتاريخ: الأحد 21 من ذي القعدة من سنة 1417 هـ الموافق لـ 30 مارس 1997 م.
35. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة في سنة 2003م، ص 34.
36. المثال مأخوذ من التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير، جامعة عنابة 1990.
37. *p. Delattre* : هو أول من وضع هذه التمارينات البنيوية ودعا إليها.
38. محمد مدور"الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي"، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة باتنة، الجزائر، 2006، 2007، ص 95.
39. محمد صاري " التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية" رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر ، 1990، ص 86.
40. نعني بالحوار المكتمل الأطراف والدلالة، ذلك النص الخطابي الذي يوضع وفق مقاييس موضوعية هي: الانتقاء والتخطيط والترتيب والتدرج.

41. للمزيد من المعلومات حول خصائص التمرين البنيوي ارجع إلى كتاب *linguistique appliquée et didactiques des langues D.GIRARD1* – التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، 1990، ص 108.
42. المرجع السابق، ص 110.
43. المرجع السابق، ص 110.
44. من أهم العوامل المثيرة للانتباه عند علماء النفس: شدة المنبه، وتغييره من حين إلى آخر، وتكراره، وتباينه.
45. نلاحظ أن هذا النوع من التمارين قليل جدا ويكاد يكون منعدما في السنة النهائية من المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية وهذا من شأنه أن يزيد الملل والرتابة عند المتعلم.
46. أخذ الرسم البياني من التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، مرجع سابق، ص 114.
47. الطريقة التبليغية: قامت هذه الطريقة في ظل النظريات اللغوية والسيكولوجية، والاجتماعية، وذلك منذ أن نبه "ديل هايمز" أحد رواد علم اللغة الاجتماعي في احدى المحاظرات على الملكة التواصلية خيث أقر ديل هايمز بكل من الملكة اللغوية، والاداء اللغوي اللذين نادى بهما "تشومسكي" ولكنه أضاف إليهما ما أسماه بالقدرة على التبليغ ويشرح هايمز هذه القدرة بقوله: أن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة، أنظر اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1988، ص 123. 192.
48. محمد صاري " التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية" رسالة ماجستير، مرجع سابق، ص 120.
49. المرجع نفسه، ص 121.
50. المرجع نفسه، ص 121.
51. المرجع السابق، ص 121.
52. محمد مدور "الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي" مرجع سابق، ص 83.
53. محمد صاري، التمارين اللغوية، ص 125.
54. الشكل من كتاب اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 223.
55. محمد صاري، التمرين اللغوي، مرجع سابق، ص 130.
56. محمد صاري، التمرين اللغوي، مرجع سابق، ص 133.
57. كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مرجع سابق، ص 98.
58. التمارين اللغوية، محمد صاري، مرجع سابق، ص، 155.
59. عبد الرحمن الحاج صالح "اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد 4، ص23.
60. عبد الرحمن الحاج صالح "اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد4، ص 72.
61. محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الجزائر، 1990، ص 163.

62. التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، ماجستير ، محطوط جامعة عنابة، الجزائر، 1990، ض52.

الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر*.

أ: لويزة بن حمزة
د. البار عبد القادر
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

نحاول في هذا الموضوع أن نقف عند أهم الصعوبات التي تعاني منها العملية التقويمية في المجال اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعود بشكل كبير إلى الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المعلم الجزائري والإصلاح المعجل الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية بتبنيها لبيداغوجيا حديثة ألا وهي – التدريس بالكفاءات – وذلك من خلال استعراض أهم هذه الصعوبات البيداغوجية المتمثلة في؛ كثافة عدد التلاميذ في الصف، ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية، ضعف التكوين في مجال التقويم، نقص التفاعل الصفي، غموض إصلاحات المناهج وطابعها المستعجل.

الكلمات الدالة:

الصعوبات البيداغوجية، التقويم، التقويم التكويني، التدريس بالكفاءات، معلم التعليم الابتدائي، اللغة العربية.

Resume:

En essaie à ce sujet de se tenir debout aux difficultés les plus important qui a souffert le processus du l'évaluation dans champ de la langue à cette étape de l'enseignement primaire qui est dating plus grand aux conditions pédagogiques qui travaille en l'enseignant algérien et réforme accélérée qui précède le système pédagogie à l'adoption pour la pédagogie moderne.

L'enseignement par compétences et les difficultés les plus importants de cette rubrique (pédagogique) dans :

- L'intensité des élevés dans la salle de classe.
- L'étroit taille Courier dévoue de la part de l'école.
- Faiblesse de la formation des enseignants dans le champ de l'évaluation.
- Le manque d'interaction en classe.
- Mystère les réformes des programmes et le caractère accéléré.

Mots clés:

Difficultés pédagogiques, évaluation, évaluation de la formation, de l'enseignement par les compétences, les enseignants de l'école primaire, la langue arabe.

Abstract

Try on this subject to set the most important difficulties that hinders the linguistic evaluation process in the primary school teaching, these difficulties refer mainly to the teaching pedagogical circumstances of the Algerian teacher and also the acceleration reform that was made by the educational system with adopting modern pedagogy system which is " The teaching competencies " through stating the most important pedagogical difficulties such as:

- The density of the number of pupils in the class (The exceeding).
- The time volume is not enough to a learning session.
- Weakness of teacher training in the field of evaluation.
- The lack of classroom interaction.
- Mystery reform programs and accelerated character.

Key words:
Pedagogical difficulties, evaluation, training evaluation, teaching by competencies, primary school teacher, Arabic language.

مقدمـــة:

نظرا لأهمية الدور الذي يؤديه **التعليم الابتدائي***[1] في النظام التربوي بالجزائر، إذ يعتبر التعليم القاعدي الذي يهيئ التلميذ إلى بقية المراحل التعليمية اللاحقة، فقد أولته الدولة الجزائرية أهمية بالغة سعيا منها إلى تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والدليل على ذلك تبنيها لبيداغوجيا حديثة في التعليم ألا وهي – **التدريس بالكفاءات***[2] – كون هذا التوجه التربوي الحديث يعطي أهمية قصوى لدور المتعلم في العملية التعلمية و يجعله المحور الرئيس في بناء تعلمه بنفسه إذا وفرنا له العناية الكافية والمناخ التربوي الملائم أثناء التعلم، وباعتبار أنّ المتعلم في هذه المرحلة يحتاج إلى متابعة مستمرة ومدعمة، يستلزم معاملته معاملة تكوينية؛ وذلك بمراقبة تعلماته من خلال استخدام آليات تضمن له توفير **التغذية الراجعة***[3] ومن هذه الآليات آلية **التقويم التكويني** " الذي يكون مواكبًا لعملية التدريس ومستمرًا باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناءً على ما يتمّ اكتشافه من نواحي قصور أو ضُعْفٍ لدى التلاميذ، ويتمّ تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، وإضافةً إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي"[1].

إذ يشكل هذا التقويم في ظل الإصلاح التربوي الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية الجزائرية حجر الزاوية في صلب العملية التعليمية، لكن رغم هذه الأهمية التي حظي بها إلا أن تطبيقه من قبل المعلمين وفق ما تنص عليه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات يعد أمرا صعبا أمام الظروف البيداغوجية التي يعملون فيها وهي نتاج هذا الإصلاح و التغيير السريع، إذْ لابد له من أساتذة أكفاء للتكيف مع هذه الظروف الجديدة وتوفير الأجواء والمتطلبات التي يحتاجونها للقيام بمهامهم التقويمية بشكل ناجع؛ وهذا ما سنحاول أن نكشف عليه بصورة واضحة من خلال الوقوف على أهم هذه الصعوبات التي تقف عائقا أمام المعلمين في تطبيق التقويم التكويني وهي كالآتي:

أوّلاً: كثافة عدد التلاميذ في الصف:

إنّ كلّ ما له علاقة بالوضع البيداغوجي بدايةً بظروف المؤسسات والإطارات المسيّرة للمؤسسة والوسائل المناسبة كتهيئة الظروف والأقسام بتوفير العتاد من طاولات وكراسي والعدد المناسب من التلاميذ في القسم يعتبر شرطا من شروط تحقيق **التدريس الفعّال***[4] وعاملاً من العوامل التي تخدم العملية التقويمية.

لكن الملاحظ على أقسامنا هو أنّها تَعُجُّ بالتلاميذ ويصل عددها إلى ما يقارب أو يساوي الخمسين (50) تلميذا في القسم الواحد، وهذا لا يساعد المعلِّم على القيام بأدواره أثناء العملية التقويمية **كملاحظة***[5] سلوك وأداء التلاميذ في القسم التي تعتبر من أهم الأدوار الرئيسة أثناء التقويم التكويني؛ لأنّها تزود المعلِّم بالمعلومات والبيانات اللاّزمة عن التلاميذ، ومستوى تحصيلهم اللغوي، وتكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلُّم، كما تمكنه من ملاحظة تقدم كل تلميذ نحو تحقيق الأهداف المسطرة وذلك من خلال متابعة إنجازاته وتحليل أدائه قصد معرفة **الفروق الفردية***[6] في عملية الفهم والاستيعاب لما يُقَدَّمُ أثناء الدرس، وكذلك معرفة مدى تطبيق ما تعلَّمه في مواقف طبيعية، وأيضًا تمكنه من تحديد نقاط الضعف أو النقص ليتمكَّن المعلِّم من معالجتها أو تغيير طريقة تدريسه واستخدام أساليب أخرى لتوصيل المعلومات إليهم وفتح باب المناقشة مع كل تلميذ، إذْ هذا ما أشار إليه الدكتور " **على راشد** " قائلاً: << يظهر دور المعلِّم في التقويم المرحلي من خلال عملية التدريس، حيث يتعرَّف عن طريق الملاحظة، والمشاركة، والتفاعل الصَّفي، ومن خلال تصحيح إنتاج التلاميذ العلمي، وإشرافه على هذا الإنتاج، وذلك لأجل تحديد مدى تقدم هؤلاء التلاميذ في عملية التعلُّم، ويتم ذلك عن طريق التقويم التكويني المصاحب لعملية التعلُّم للوقوف على الإيجابيات والسلبيات، وكذلك لاستخدام التغذية الراجعة في تحسين التعلُّم>>.[2]

كما تُمكِّن الملاحظة أيضًا المعلِّم من توجيه كلّ تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه حتى يستفيد منه في بناء تعلُّمه وبالتالي عدم إعادته مستقبلاً.

وكل ذلك يُعَدُّ في مدارسنا **صعب التحقيق** أمام الاكتظاظ الكبير للتلاميذ داخل القسم باعتبار الملاحظة المباشرة تتطلب توظيف **شبكات الملاحظة***[7] الخاصة بصعوبات كل متعلم للتمكن من تحديد الأسباب التي تكمن وراء هذه الصعوبات والثغرات والأخطاء، وتحليلها وتصنيفها حسب الأنواع والأسباب وذلك لاستغلالها في عملية المعالجة، إذْ هذا ما جعل أداء وعمل المعلم أمام هذا العدد الكبير من التلاميذ يقتصر فقط على محاولة إلقاء الدرس وشرحه دون فتح باب

المناقشة وإشراكهم في بناء الدرس معًا، رغم أنّ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تنص على تفعيل دور المتعلّم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

كما يقتصر أيضا أداء المعلّم على إعادة طرح بعض الأسئلة حول القاعدة التي وضعت للدرس دون تكليف التلاميذ بإنجازات وأعمال أثناء الحصة **كالتمارين اللغوية***[8]، وإنْ كُلِّفُوا بذلك فإنّ هذه الأعمال لا تصحح بشكل فردي وإنّما يقتصر على التصحيح الجماعي دون التشخيص للأخطاء المرتكبة من قبل كلّ تلميذ وتوجيهه نحوها ليتمكن من إدراكها وتصحيحها مستقبلا، وبالتالي يبقى الخطأ يتكرر في أعماله التي سوف يُكَلَّفُ بها فيما بعد.

وهذا ما يؤكد لنا أنّ مشكلة كثافة عدد التلاميذ في الأقسام الدراسية مع قلة الإمكانيات والمعلّمين لها أثر كبير على أداء المعلّم وتقويمه وعلاقته بالمتعلّمين وبالتالي على العملية التعليمية ككل؛ وذلك لأنَّ زيادة عدد التلاميذ داخل القسم مع اختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية تقف عائقا أمام سعي المعلّم لتقويمهم **تقويمًا فرديًا***[9] حسب ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات (**تفريد التعلُّم**)*[10] وهذا لإعطاء الصورة الحقيقية عن مدى تقدم كل تلميذ على حده، كما تقف عائقًا أمام إعطاء المعلّم فرصة ليكتشف ويتفاعل بشكل أكبر مع مستوى التلاميذ.

إذْ هذا يستدعي من مؤسساتنا التربوية إعادة النظر في عدد التلاميذ داخل القسم ومحاولة تقليصه، كما يستدعي على دولتنا –من خلال هيآتها والسلطات المعنية–إنشاء وبناء مدارس جديدة لاستيعاب هذا العدد الهائل من التلاميذ وتوزيعهم على الأقسام بالشكل الذي يساعد ويناسب تطبيق عملية التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات.

ثانياً: ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية:

يعتبر **التقويم اللغوي***[11] في المرحلة الابتدائية تقويمًا شكليًا، وهذا راجع إلى ضيق ساعات التعلُّم والتعليم الخاصة باللغة العربية التي لا تتفق وطبيعة التعلُّم الإنساني المتأني، كما لا تتفق وطبيعة المتعلّم في مراحله الأولى من التعليم، والعدد الهائل للمتعلّمين في الأقسام التعليمية، وارتباط المعلّم ببرنامج مطالب بإنهائه في الوقت المحدد، والمراقبة الشهرية لمفتشي التربية؛ ممّا جعل عامل الوقت لا يسمح لمعلّم اللغة العربية بإجراء بعض الممارسات التقويمية أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات كالتأكد من مدى استيعاب التلاميذ وتحقيقهم لأهداف التعلُّم وذلك بإجراء تمرينات تطبيقية أثناء الحصة؛ وهذه التمرينات عبارة عن تدريبات لغوية منظمة منطوقة كانت أو مكتوبة (كتمارين الإعراب، وتمارين الشكل، أو التحرير، أو التصريف، أو الترتيب، والتراكيب، أو التعيين والتبيين، أو الاستخراج) التي يسعى من خلالها المعلّم إلى ترسيخ ودعم المكتسبات اللغوية أو تشخيص وتصويب الأخطاء للقضاء عليها.

فمعالجة هذه الأخطاء ونقاط الضعف لكلّ تلميذ تتطلب من المعلم القيام بتصنيفها أولاً ثم انتقاء الإستراتيجيات المناسبة لمعالجتها والتقليل منها، ثم القيام بعد ذلك بتصحيحها ليدرك كلّ متعلّم خطأه حتى يتجنبه في المستقبل، لكن ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح للمعلّم بالقيام بكل ذلك ممّا يجعله يلجأ إلى اختيار (انتقاء) بعض الأخطاء والقيام بتصحيحها جماعياً وإهمال بقية الأخطاء الأخرى.

بالإضافة إلى أنَّ استخدام طرق التدريس الحديثة **كالتعلُّم التعاوني***[12] و**التعلُّم بواسطة المشروع***[13] أو **حلّ المشكلة***[14] كلها طرق تحتاج إلى حجم ساعي كبير للحصة الدراسية، لكن هذا الحجم غير متوفر مما يجعل المعلم يلجأ

إلى تلقين الدرس عوض ان يزود التلميذ بأدوات منهجية تساعده على الفهم والتفكير والنقد – **رغم أنّ التوجه البيداغوجي الحديث جاء لتفعيل دور المتعلم وجعل المعلم موجها ومرشدا** – حيث يقوم المعلم بتوجيه التلميذ إلى تعلم واكتساب كفاءات جديدة بنفسه، وهذا ما أشار إليه **الدكتور** "**على راشد**" في هذه المسألة حيث قال : <<المعلِّم الجاد الكفء هو الذي يركز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعلُّم أكثر من أن يلقِّنهم المعلومات الجاهزة كما يساعدهم ويرشدهم على كيفية مواجهة مشكلاتهم بنجاح وعلى كيفية تقويم عملهم وتعلُّمِهم بأنفسهم.>>[3]

وفي هذا الصدد فإن الدراسة التي قام بها "**حسن عبد البارى عصر**" في فترة زمنية تقدر بشهر من خلال التحقيق المصوب للتعليم اللغوي في المرحلة الابتدائية لمجموعات الأهداف السلوكية لدى معلِّمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تبينت له أمور عديدة لم يستطع المعلِّم تحقيقها في ظلِّ ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية والتي من بينها ما يأتي:

- الكثرة المتناهية في إعداد الأهداف على مستوى الشكل دون الواقع؛ بمعنى أن معلِّمي اللغة العربية يقومون بتحديد عدة أهداف في الحصة الواحدة يسعون إلى تحقيقها لكن ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك.
- الانفصال بين الأهداف والاستراتيجيات الناجمة عنها؛ بمعنى أنّ ضيق الوقت لا يسمح للمعلِّم بتبني طرق التدريس الحديثة التي تلائم هذه الأهداف.
- سطحية التقويم التكويني والختامي لمهارات اللغة.[4]

وهذا ما يؤكد بأن الوقت عامل رئيس لا يمكن تجاهله سواء في الإنتاج الدراسي أو في قياس مردود الإنتاج (التقويم)، ممّا يدعو إلى التفكير مليّاً في الحجم الساعي المخصص لأنشطة اللغة العربية وكيفية تسييرها وتقويمها من طرف المعلِّم لما لها من أهمية كبيرة للحد من أزمة الضعف اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلِّمين في هذه المرحلة التي تعتبر القاعدة والركيزة لبقية المراحل الأخرى.

ثالثاً: ضعف التكوين في مجال التقويم:

يمثل معلِّم اللغة العربية ركيزة أساسية في العملية التربوية، فَحُسْن إعداده يعتبر تبشيرًا بنجاح وفاعلية النظام التعليمي، لأنّه يحد من أزمة الضعف اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تعتبر الركيزة والأساس لبقية المراحل التعليمية الأخرى، ونظرًا لخطورة الدور الذي يقوم به معلِّموا اللغة العربية حفاظًا على لغتنا وديننا وبالتالي الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية، فإنّ أي مجتمع أو قطاع تربوي لا يمكنه أنْ يُهْمِل إعداده أو يترك هذا الأمر للصدفة والعفوية وخاصة بعد الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها المنظومة التربوية الجزائرية والتي تمّ من خلالها اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، إذْ لابد له من أساتذة أكفاء للتكيف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة.

لكن الملاحظ في قطاعنا التربوي أنّ هناك قصورًا في **إعداد المعلِّم قبل الخدمة***[15] **وأثنائها***[16] وخاصة فيما يخص مجال التقويم، إذ نجد أنّ التكوين الذي تلقاه المعلمون حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل التدريس بالكفاءات غير كافٍ وذلك لاهتمام مكوني الأساتذة بالجانب النظري والكمي وإهمالهم الجانب التطبيقي والكيفي، وهذا يعود إلى أنّ مكوني

الأساتذة أو المعلِّمين في حدّ ذاتهم تنقصهم الخبرة والمهارة والتكوين في مجال الإعداد وما يخص التقويم، وخاصة بعد الإصلاح الذي أقدمت عليه منظومتنا التربوية.

وهذا ما يؤكده الدكتور " **على راشد** " حيث يقول: << هناك قلة من أساتذة كليات التربية وإعداد المعلّمين يمتلكون مهارات وخبرات إعداد معلمي المستقبل، ولكن الأغلبية لا يمتلكون هذه المهارات أو تلك الخبرات ممّا يجعلهم يستغلبون لاستراتيجيات الكم على استراتيجيات الكيف والطابع النظري التقليدي على الطابع التطبيقي، لأنّ همهم الوحيد التصدير لسوق العمل أعدادًا كبيرة من المعلّمين وإنْ كانوا ناقصي الخبرة والتأهيل >>.[5]

كما يشير " **حسن شحاتة** " أيضًا في مسألة الإعداد للمعلّمين وكذا المشرفين عليها حيث يقول: << إنّ إعداد معلّمي اللغة العربية يتطلب أهلاً لذلك، بحيث لا يشارك فيه فقط المتخصصون في اللغة العربية من أعضاء هيئات التدريس بل لا بد أنْ يشارك فيه المتخصصون في علم النفس التعليمي والصحة النفسية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية فكل هؤلاء يرون في معلّم اللغة العربية جوانب أخرى أساسية وضرورية يجب توافرها في إعداده لا يراها المتخصصون في طرق تدريس اللغة العربية، ومن هنا يُصبح إعداد المعلم ميدانيا إعدادًا شاملاً ومتكاملاً ومحققا للهدف من التربية العملية، كما يجب أن يخصص للمعلّم عامًا دراسيًا عقب تخرجه للتَلْمَذَة على قدامى المعلمين والموجهين في أحضان المدرسة شأنه في ذلك شأن الطبيب الحديث التخرج والذي يقضي سنة امتياز للتدريب الطبي في أحد المستشفيات، ويسمى حينئذ المعلم بـ " معلم امتياز ">>.[6]

وبناءً على ما سبق فإنّ المعلّم سوف تواجهه أيضًا صعوبة في بناء وسائل التقويم **كالاختبارات** التي تعد الوسيلة الأساسية في تقويم العملية التربوية للتعرف على ما حققه المتعلمون من أهداف تعليمية والكشف عن مستوى تحصيلهم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية معينة تمّ تعلمها مسبقا ومعرفة مواطن القوة والضعف لديهم؛ وذلك من خلال اجاباتهم على مجموعة من فقرات الامتحانية والتي تمثل محتوى المادة الدراسية تمثيلا صادقا،[7] إذْ أنّ هذه الاختبارات لا تُبْنَى بصورة عشوائية وإنّما تخضع إلى أسس وشروط، يجب على المعلّم أن يكون على دراية بها وكذلك كيفية توظيفها في الاختبارات، لكن الملاحظ أنّ المعلّمين في هذه المرحلة لا يجهلون لهذه الأسس والشروط وإنّما يجهلون كيفية توظيفها في الاختبارات.

وهذا ما لاحظه أيضا " **محمد رضا البغدادي** " بأنه: << على الرغم من الاستخدام الواسع الانتشار للقياس بالاختبارات التحصيلية وأهميتها في التقويم والترشيد لتعلم المتعلم، الاّ أنه هناك القليل من المعلمين لديهم خبرة محدودة في كيفية تصميم وبناء اختبارات تحصيلية جيدة >>.[8]

ولعل ما يفسر ذلك هو عدم تكوينهم في المجال التطبيقي؛ أي أنهم لم يتمرّسوا ذلك على أرض الواقع –من حيث الإعداد والتوجيه والمتابعة والتقويم أثناء التدريس في القسم – وذلك من أجل استدراك النقائص العملية (الميدانية)، وكذلك عدم تمرّنهم بالكفاية في إعداد أدوات التقويم (خاصة إعداد الاختبارات) أثناء تلقيهم تكوينا بهذا الشأن رغم ما بحوزتهم من مصادر، ووثائق ومستندات تدعمهم فيما يخص الجانب النظري، كما أنّ إعداد أدوات التقويم تتطلب مهارة عالية وخبرة في هذا المجال.

هذا ما أشار إليه " **غريب العربي** " قائلاً: << إنّ احترام المعلّمين لشروط وأسس بناء الاختبارات سيمكنهم من تحديد مستوى متعلّميهم وضبط العوامل والصعوبات التي تعيق تَعَلُّمِهم والعمل على علاجها في الوقت المناسب واتخاذ القرار، إلاّ

أنّ الواقع عكس ذلك تمامًا فنجد مدرسين يُقَوِّمُون مُتَعَلِّمِيهِم من خلال مجموعة من الأسئلة وفي بعض المرات سؤال واحد غير مبالين بهذه الشروط، إمّا لعدم علمهم بها أو أنهم لم يتدربوا على ذلك رغم أنّ بعضهم يتلقون دروسًا في البيداغوجيا إلاّ أنّه لم يتدرب على كيفية قياس ما علّمه >> .[9]

كما أكده كل من " **حلمي أحمد الوكيل** " و" **محمد أمين المفتي** " في قولهما: << إنّ اعداد هذه الاختبارات يتطلب جهدا كبيرًا ووقتًا طويلاً حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء وتناسب جميع مستويات المتعلّمين، كما تتطلب خبرة وفيرة ودراية تامة ومهارة وعلم... ومن الصعب أن تتوفر هذه الصفات في المعلّمين العاملين في مدارسنا في الوقت الحاضر ولذلك من الضروري تدريب المعلّمين الحالين على إعداد هذه الاختبارات، وكذلك تزويدهم بمجموعات نماذج من هذه الاختبارات لمختلف المواد الدراسية حتى يتسنى لهم الاعتماد على أنفسهم في إعدادها >>.[10]

وفي الأخير يتضح لنا أنّ التحكم في بناء الاختبارات والتحكم في العملية التقويمية يبقى أمرًا صعبًا في ظلّ البرامج والمعلومات التي تقدم للمعلّمين أثناء التكوين وأنّهم بعيدون كل البعد عمّا تتطلبه وتقتضيه المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان التقويم التربوي، ولهذا لا بد من إعادة النظر في التكوين الجيد والفعّال للمعلّمين.

رابعاً: نقص التفاعل الصفي*[17]:

إنّ **للإدارة الصفية***[18] التي توفر جوًّا من التفاعل داخل القسم أهمية كبيرة وخاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات التي يحتاجها المعلّم للقيام بمهامه التعليمية والممارسات التقويمية، إذْ هي ترتبط بشكل كبير بالخصائص المعرفية والشخصية للمعلم كالمهارة، والتكوين الجيد، والخبرة والحماس بالإضافة إلى المودة والقدرة على التواصل مع الآخرين والتعاطف معهم، كل ذلك يجعل المعلّم فعّالاً ويجعل التعليم والتقويم أكثر فعالية.

كما ترتبط الإدارة الصفية أيضا؛ بالأساليب والممارسات التي يقوم بها المعلم داخل القسم كإثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ، وتقبل اقتراحاتهم وفهم خصائصهم، وذلك لتشجيع التفاعل الصفي وتسهيل عملية التقويم.

وهو التصور نفسه الذي ذهب إليه " **حسن شحاتة** "**قائلاً:**<< من المهام المِهَنِيَة للمعلّم في الفصل توفير جو من الدافعية والتشويق، وتوفير الوسائل التي يستخدمها لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة، وضبط الفصل، وامتلاك انتباه التلاميذ لما يَدْرُسُون وحفظ النظام في الفصل مع خلق مناخ مريح ومشجِّع على التعلُّم.>> .[11]

وكذلك أشار" **على راشد** " إلى بعض المهام التي يجب أن يقوم بها المعلّم لتوفير جو من التفاعل الصفي قائلاً: <<من الخصائص المِهَنِيَة للمعلّم العصري أن تكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه تلاميذه خلال الدرس بتنويع المثيرات التي يستخدمها من خلال حركاته، والتنوع في نبرات صوته وكذلك فترات الصمت المناسبة وغيرها من المثيرات التي تجعل التلاميذ لا ينصرفون عنه طوال الدرس، وبالتالي يحقق الأهداف المنشودة من هذا الدرس >>.[12]

فإذا توافرت هذه الخصائص (المعرفية والشخصية) لدى المعلّم واستخدم هذه الأساليب الفعّالة فإن ذلك سوف يساعده على عملية التقويم التي تعتبر جزءاً لا تتجزأ من المسار الدراسي في ظل التدريس بالكفاءات، والتي بدورها تُعطي أهمية كبيرة للتقويم التكويني باعتباره الأداء الذي ينبغي أن يراقب به باستمرار أثناء العملية التعليمية.

لكن الملاحظ في واقعنا التعليمي هو أنّ عنصر التفاعل الصفي يعد عائقا أمام قيام المعلم بممارساته التقويمية، وهذا يعني أنّ هذا المعلِّم لا يلتزم بشكل كبير باستخدامه للأساليب والأنماط التي تشجع على حدوث التفاعل الصفي، وربما يلجأ إلى أساليب أخرى للحفاظ على النظام الصفي كالعقاب البدني، واستخدام عبارات التهديد والوعيد، وإهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم، واحتكار الموقف التعليمي وفرض آراءه دون إتاحة الفرص للتلاميذ بالكلام، والنقد الجارح...الخ.

خامساً: غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي*[19]:

لكي يتمكّن المعلِّم من ممارسة أدائه أثناء العملية التعليمية لابد أن يوضع بين يديه منهاجاً واضحاً يقوم على أسسه الأربعة (الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقويم)، بحيث تُحدد فيه الأهداف والوسائل التي تُوصِلُنا إلى تحقيقها، والمحتويات (المقررات الدراسية) التي تُخْتَار في ضوء هذه الأهداف، والأساليب الدراسية (التقويم) التي تساعدنا على قياس مدى تحقيق هذه الأهداف.

وهذا الأخير –التقويم– لا يمكن أن يتحقق ما لم تكن هناك جِدِّيَة في إعداد المناهج وهذا لارتباط التقويم بأهداف المنهج، فتقويم التلاميذ في مادة اللغة العربية يستند على تحليل موضوعي لمنهاجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية[13]، إذْ أنّه من بين الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في منهج اللغة العربية، هو أن يتضمن المنهاج كل ما يجب مراعاته في عمليات الاتصال اللغوي ووسائله لتحقيق الفهم والإفهام وتبادل الأفكار، وأنْ تُوضَع المقررات الدراسية بحسب مستويات المتعلمين وما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية وطاقاتهم.

لكن الملاحظ في مناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي هي أنّها لا تقوم على أساس موضوعي، وانّما تُختار فيها الموضوعات بناءً على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج دون اشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم وهذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تفوق قدرات التلاميذ في هذه المرحلة ممّا يجعل المتعلم غير قادر على استيعابها والمعلم غير قادر على تقويم المتعلمين من خلال هذه المواضيع؛ لأن عملية وضع المناهج تؤثر فيها الكثير من العوامل بعضها يتعلق بالمحتوى والبعض الآخر بالمتعلم، بالإضافة إلى عملية التقويم، والأهداف التعليمية، ومستوى المقرر والوقت المحدد له...الخ.

هذا ما أشار إليه "**حسن عبد البارى عصر**" والذي أكّد أنّ هناك فعلاً صعوبة في فهم المنهاج وتطبيقه نظراً لعدم مراعاة شروط وضوابط اعداد المناهج والتي بدورها أدت إلى عدم مراعاة حاجات المتعلمين ومستوياتهم في وضع المقررات الدراسية، الأمر الذي جعل معلم اللغة العربية يجد صعوبة في تحقيق الغاية من تعليمها (الفهم والاستيعاب) وبالتالي صعوبة في ممارسة التقويم التكويني في ظل الإصلاح الذي أُجري، حيث قال:<<هناك تناقض بين ما ينصّ عليه في خُطَط المنهج والواقع الذي يمارس فيه هذا التقويم والحصاد الذي يُعنى به في عملية التقويم هذه>>،[14] إذْ لابد أنْ يُعْطَى اهتمام كبير خاص لمستويات عقول التلاميذ في هذه المرحلة، فتصمم المواد والخبرات المدرسية ومهام التعليم لتكون متناسقة مع مستوياتهم وقدراتهم،[15] لكن المتصفح لكتب القراءة التي يدور عليها تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يؤكِّد على أنَّ المواضيع المتواجدة فيها على تعدد محاورها البيئية، والمحلية والقومية الإنسانية ليست هي كل الموضوعات التي تُحقق حاجات الطفل في المدرسة الابتدائية وإنما وضعت باختيار ذاتي محض من لجان تأليف هذه الكتب،[16] ونتيجة لغياب هذه الضوابط وهذه الشروط عن مقرراتنا بسبب فشل القائمين في وضع المناهج التعليمية لذا نجد أنّ التلاميذ لا يمارسون ولا يتواصلون باللغة العربية الفصحى بطلاقة داخل القسم لأنهم لا يجدون فيها ما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية مما

يجعل حاجزاً بينهم وبين اللغة فيقومون بهجرها دون أسف أو ندم ليلبوا رغباتهم وحاجاتهم خارج القسم والمدرسة من اللعب، والتحدث وحتى التشاجر، وكما يجعل حاجزاً بينهم وبين المعلِّم إذْ لا يتمكّن من تقويمهم بصورة منطقية في ضوء هذه اللغة المتدنية.

ومن هذا المنطلق نخلص إلى أنَّه ينبغي التركيز على التقويم التكويني الذي يساهم في نجاح العملية التعليمية باعتباره جزءًا لا يتجزأ منها، وهذا يتطلب إعادة النظر في الطبيعة التكوينية للمناهج بحيث تصبح أكثر التصاقاً ومعالجة للحياة الواقعية، كما تتطلب إعادة النظر في المنطلقات الأساسية لتصميم المناهج من تحليل الحاجات اللّغوية وتحليل الموقف، وتخطيط الغايات ونواتج التعلُّم، وبناء المحتوى، واختيار المواد التدريسية، وأساليب التقويم؛ وذلك لمعرفة ما يحتاجه التلميذ في هذه المرحلة من التعليم وما يتناسب مع مستواه وقدراته من مواضيع، وتحديد الأهداف والكفاءات التي تُحَقِق للتلميذ كفاية لغوية...، وكل هذه الأمور تساعد المعلِّم في فهم المناهج أكثر وتُسَهِّل عليه طريقة تطبيقه وبالتالي يَسْهُل عليه كيفية تقويم التلميذ تقويماً تكوينياً يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي.

الخاتمـــــــة

وفي ختام القول نخلص إلى أنّ الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في التعليم الابتدائي أثناء ممارستهم للتقويم إنّما تعود بشكل كبير إلى الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المعلِّم الجزائري والإصلاح المستعجل الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية وذلك باستيرادها لكفايات الدول الأجنبية المتقدمة تكنولوجياً بجميع اهتماماتها وتطلعاتها ومشاكلها (فتطلعاتنا ليست تطلعاتهم ومشاكلنا ليست مشاكلهم)، ودون سابق إنذار أو تكوين للمعلِّم لأنه هو الذي يعطي للإصلاح بُعده العملي من حيث أنّه المشارك الرئيس في تحديد نوعية التعلُّم.

وهذا ما يؤكد لنا أنّه لابد في ظلّ الإصلاح الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية الجزائرية والذي تم من خلاله اعتماد التدريس بالكفاءات من:

- أساتذة أكفاء للتكيّف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة التي ترتبط بشكل كبير بالعملية التعليمية والتي تعتبر جزءا لا تتجزأ منها.
- تخفيض وتقليص عدد التلاميذ في القسم بما يسمح للمعلِّم بتقويمهم تقويمًا فرديًا بحسب ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات، وذلك بفتح مؤسساتنا التربوية لأقسام إضافية أخرى، وبهذا تُحَلُّ مشكلة كثافة عدد التلاميذ في القسم كما يصبح الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية كافيًا لمراقبة كل التلاميذ وملاحظة أدائهم ومعالجة النقائص والثغرات التي وقعوا فيها؛ وبذلك تتوفر لدى المعلِّم كل الأجواء والمتطلبات التي يحتاجها للقيام بمهامه التقويمية والقدرة على التحكّم في الإدارة الصفية التي سوف توفر له جوًا من التفاعل والنظام الصفي.
- إعادة النظر في المناهج التعليمية لكي تصبح أكثر اتساقا ومعالجة للحياة الواقعية وذلك من خلال إعادة النظر في منطلقاتها الأساسية التي تبنى عليها؛ من تحليل للحاجات اللغوية للمتعلم، وتحليل الموقف، وتخطيط الغايات ونواتج التعلُّم، وبناء المحتوى، واختيار الطرق التدريسية وأساليب التقويم، وذلك من خلال معرفة ما يحتاجه المتعلِّم في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي وما يتناسب مع مستواه وقدراته من مواضيع وتحديد الأهداف والكفاءات التي تحقق للمتعلِّم كفاية لغوية، وكل هذه الأمور سوف تساعد المعلِّم في فهم منهاج اللّغة العربية أكثر وتسهل عليه طريقة تطبيقه، وبالتالي سوف يَسْهُل عليه تقويم المتعلِّم تقويمًا تكوينيًا يساهم في تحسين العملية

التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي، كما أنّه لابد من إشراك المعلّم واستشارته في كل تغيير أو إصلاح لأنه المعني بتنفيذ ما جاءت به هذه المناهج.

الاحالات والهوامش

* : **الصعوبات البيداغوجية:** هي صعوبات متعلقة بالوضع البيداغوجي الذي يعمل فيه المعلم والتي تقف عائقا أمام قيامه بأدواره التقويمية داخل المؤسسة التعليمية.

*[1] : **التعليم الابتدائي:** فالتعليم الابتدائي حسب المرجعية العامة للنظام التربوي في الجزائر هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئي (التحضيري) وبين التعليم المتوسط و يبدأ غالبا انطلاقًا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية، وهي مرحلة منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة؛ الطور الأول يشمل السنتين الأولى والثانية وهو طور الإيقاظ والتعليمات الأولية، والطور الثاني يشمل السنتين الثالثة والرابعة وهو طور تعميق التعليمات الأساسية والطور الثالث يخص السنة الخامسة الابتدائية وهو طور التحكم في اللغات الأساسية. **ينظر: محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي – وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية –؛ دار الهدى، الجزائر، ج 1، 2012، ص 22، 23.**

*[2] - **التدريس بالكفاءات؛** تدريس يهدف إلى تعليم المتعلّم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بُغْيَة توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية. **حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات -؛ دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005، ص 45.**

*[3] : **تغذية راجعة:** "يطلق مصطلح التغذية الراجعة على نتاجات العملية التعليمية، كما تظهر في سلوك المتعلم استجابات للمؤثرات أو المثيرات (اختبارات، مواقف، القيام بأداء...) التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم.
كما يطلق هذا المصطلح على ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعليمات أو إيضاحات أو تعزيز أو انتقادات حول نوع أو مستوى أدائه التعليمي من إطار الأهداف المخطط لها، سواءً كان ذلك نتيجة التقويم الذاتي من قبل المتعلم أو التقويم من قبل المعلم". **ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص 70. وينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص 129.**

[1] **ينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛** مرجع سابق؛ **ص 138.**

*[4] : **التدريس الفعال:** هو التدريس العالي الجودة ويتحقق من خلال قيام المدرس بأداء عمله بشكل جيد واختياره المحتوى المناسب للأهداف وحاجات المتعلمين بما يخدم المرحلة التقويمية، بالإضافة إلى توفر ظروف العمل المناسبة واعداد المواد التدريسية المناسبة.

*[5] : **الملاحظة:** هي من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الابتدائية الأولى، ويتطلب هذا من المعلّم الاستمرار في ملاحظة المتعلّمين عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات، وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل متعلّم، وبذلك تتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن سلوك متعلّميه من حيث كتاباتهم، وقراءاتهم وتعاملهم مع أقرانهم، وهذا كله يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة بتحسين تدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلّم الذي يحتاج إلى عناية، كما تمكنه من تعميق سلوك معين أو ميل ما. **ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص 17، 18.**

*[6] : **الفروق الفردية:** هي الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية، أو عقلية، أو نفسية، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا او كبيرا. **أنسي محمد أحمد قاسم؛ الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، الأردن، ط 1،**

2003، ص 18. وينظر: خليل ميخائيل معوض؛ علم النفس التربوي (أسسه وتطبيقاته)، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2003، ص 249.

[2] **ينظر: على راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره (الاشراف عليه – تدريبه)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2002، **ص 93.**

[*7] : **شبكات الملاحظة:** هي عبارة عن جدول يعدّه المعلم؛ يضع فيه خانة خاصة بأسماء التلاميذ اللذين لاحظ أنّهم يواجهون صعوبات في حل المشكلات التعليمية أو وقعوا في أخطاء عند أداء مهام أو في اجاباتهم ثغرات ونقائص، يليها عدد من الخانات الخاصة بصعوبات التعلم وخانة أخيرة لتحديد تكرارات ومجموع الصعوبات.

[*8] : **التمارين اللغوية:** وهي عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية والغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات؛

فهي تعتبر وسيلة للكشف عن البنية اللغوية، وتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس، وترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان، إذْ تعد وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء بأنواعها وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم؛ **ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة(اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)؛ دار الكتاب الحديث، مصر، ط 1، 2012، ص 146، 147.**

[*9] : **التقويم الفردي:** هو شكل من أشكال تشجيع التلاميذ على التفكير فيما تعلموه، والبحث عن وسائل تحسينه وتخطيط الأمور التي مكنتهم من التقدم كمتعلمين نحو تحقيق أهدافهم>>. **ينظر: السيد أمير عبد القادر وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي؛ مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، د ط، 2010، ص 86.**

[*10] : **تفريد التعلم:** يقصد به جعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه من خلال فسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره وذلك مع مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يتسنى لكل متعلم أخذ نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه. **ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع / بن، ط 1، 2005، ص 65، وينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 100.**

[*11] : **التقويم اللغوي:** هو تقويم يشمل الجانب اللغوي، يركز فيه على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة وعلى التعبير نطقا وكتابة. **ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار ومكتبة الحامد، الأردن، ط 1، 2012، ص 28.**

[*12] : **التعلم التعاوني:** هو التعلُّم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلّمين داخل القسم بإنجاز عمل ما وبالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلّم، ومن أهم سماته أنّه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين المتعلّمين فيُنَمّي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ويتم ذلك ضمن احترام آراء الآخرين وتقبُّل وجهات النظر، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات. **ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 159.**

[*13] : **التعلم بواسطة المشروع:** هو أسلوب في التعلم يعتمد على تشجيع المتعلّمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنّه يشجع على اظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشارعهم من ناحية أخرى. **حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات -؛ مرجع سابق، ص 37.**

*14 : **التعلم بواسطة حل المشكلات:** هي استراتيجية تدريسية تركز أساساً على المتعلم، حيث يعمل المعلم على خلق اثارة عقلية وفكرية تؤثر إيجابا على نوعية تعليمه وذلك من خلال وضع المتعلم أمام موقف محير (مشكلة) يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول الى وضع حلول لهذا الموقف. **ينظر: محمد الصالح حثروبي؛ الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 110.**

3 **على راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره**؛ مرجع سابق، **ص 92.**

4 **ينظر: حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**؛ الدار الجامعية، مصر، د ط، د س، **ص 468، 469، 470، 471.**

*15 : **اعداد المعلم قبل الخدمة:** يعد بمثابة تأهيل مبدئي؛ يكتسب فيه الأساسيات الضرورية التي تؤهله لمهنة التعليم. **ينظر: على راشد؛ خصائص المعلم العصري وأدواره، مرجع سابق، ص 177.**

*16 : **اعداد المعلم أثناء الخدمة:** يتم من خلال مجموعة من البرامج والدورات التكوينية الطويلة أو القصيرة وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، والتي تهدف الى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم في رفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية. **ينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ مرجع سابق، ص 90.**

5 **ينظر: على راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره**؛ مرجع سابق، **ص 177، 178.**

6 **ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**؛ الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2002، **ص 434، 435.**

7 **ينظر: أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات**؛ دار أسامة، الأردن، ط 1، 2011، **ص 222.**

8 **محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس**؛ دار الفكر العربي، مصر، 1998، د ط، **ص 103.**

9 **ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)**؛ دار الغرب، الجزائر، د ط، 2007، **ص 87.**

10 **ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج**؛ دار المسيرة، الأردن، ط 2، 2007، **ص 201.**

*17 : **التفاعل الصفي:** هو مفهوم يركز على تفاعل سلوك المعلم التعليمي مع سلوك المتعلم بصورة إيجابية لإيجاد بيئة تعلم خالية من الفوضى والمشكلات (الانضباط الصفي)، ولتحقيق هذا النوع من الانضباط ينبغي على المعلمين فهم النمو والتطور الإنساني، ونظريات التعلم والإدارة الصفية عند قيامهم بالعملية التعليمية. **ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ مرجع سابق، ص 44، 45. ينظر: أنسي محمد أحمد قاسم؛ الفروق الفردية والتقويم، مرجع سابق، ص 304.**

*18 : الإدارة الصفية هي شرط ضروري لتفعيل العملية التعليمية وهي أحد مكونات عملية التدريس، فالتدريس تخطيط وتنظيم وتنفيذ وإدارة، ومن هنا فإن **إدارة الصف يقصد بها** إدارة التفاعلات ومسارات التفكير بين المعلم والتلاميذ، وبينهم

وبين بعضهم في إطار الأهداف التي حددها لهذا الموقف وذلك من خلال التخطيط الجيد للدرس والعمل على تنفيذه دون تباطؤ داخل القسم بالاعتماد على أسلوب تعليمي ناجع (الاقناع، لفت انتباه التلاميذ، الشرح الجيد واستخدام الوسائل المتنوعة) دون ترك مجال للتلاميذ في تبديد فرصة التعلم. **ينظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ مرجع سابق، ص 22. وينظر: جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم؛ دار النهضة العربية، لبنان، ط 1، 2005، ص 45.**

[11] **ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**؛ مرجع سابق، **ص 417.**

[12] **ينظر:** علی راشد، **خصائص المعلم العصري وأدواره**؛ مرجع سابق، **ص 32.**

[*19] : من بين أهداف الإصلاح التربوي هو مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية لكي تصبح مواكبة لجميع المستجدات العلمية والتحولات السياسية والاقتصادية، بحيث يُراعى في بناء محتوياتها قدرات المتعلمين وحاجاتهم، لكن الطابع الاستعجالي لهذا الإصلاح تولد عنه الكثير من النقص والغموض في المناهج ممّا أثّر على العملية التقويمية بشكل أكبر وذلك لارتباط التقويم بأهداف ومحتوى المنهج؛

[13] **ينظر:** رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (اعدادها – تطويرها - تقويمها)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط 2، 2000، **ص 36.**

[14] **ينظر: حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**؛ مرجع سابق، **ص 100.**

[15] **ينظر: حسن عبد البارى عصر،** المرجع نفسه، **ص 63، 64.**

[16] **ينظر: حسن عبد البارى عصر،** المرجع نفسه، **ص 102، 103.**

فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف

مشروع بحث مدعوم من جامعة الجوف برقم (384/37)

د. أحمد إبراهيم محمد بني عطا
أستاذ اللغة والنحو المشارك بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والآداب بالقريات، جامعة الجوف
المملكة العربية السعودية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف باستخدام المنهج الوصفي، وتمثّل مجتمع الدراسة الأصلي من طلاب وطالبات اللغة العربية في الجامعة؛حيث بلغ حجم العينة (475) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجمعت المعلومات باستخدام أداة الاستبانة، التي قدمت اثنين وثلاثين بنداً، مثلت أربع فرضيات قد تكون سبباً في نشوء هذه الظاهرة، وهي فرضية عضو هيئة التدريس، وفرضية الطالب، وفرضيةالمحتوى الدراسي، وفرضيةطرائق التدريس.

الكلمات المفتاحية: فوبيا، إعراب، جامعة الجوف، لغة.

Abstract

The present study aimed to uncover the phenomenon of parsing phobia among students of Arabic Departments at Aljouf University by adopting the descriptive research method. The original population of the study consisted of male and female students majoring Arabic at the university. The sample size included (475) male and female students who were selected randomly. A thirty-two item questionnaire was used in the data collection, representing the four hypotheses of what could be the reason for the emergence the phenomenon. They include the hypothesis of teaching-staff member, the hypothesis of the students, the hypothesis of the syllabus and the hypothesis of the teaching method.

Key words: Phobia, Aljouf University, Parsing,Language.

مقدمة

ما زال الإعرابعند أهل العربيةصعب المسالك، كثير التعقيدات، يُقدَّم للمتعلمين بشيء من الخلافات؛وهو مادفع بهم إلى الشكوى والنفور.فعندمايطلب من الطالب أن يعرب جملةً ما، استعصت عليه، ترى وجهه قد تغير، ولسانه قد تلعثم؛ لأنه لم يفهم القاعدة النحوية، أو لعدم قدرته على ربط القاعدة بالمعنى، وأحياناً لقصور المعرفة بهذا العلم. وأخيراً هو يتعثر خوفاً ورهبةً من أسوار الإعراب الموهوم، إذ أشعر كأن عقله قد توقف، وفكره قد تعطل، حين يطلب منه الإعراب.

والأساتذة في أقسام اللغة العربية في الجامعة، تراهم يصرحون في أكثر الأحيان عن مستوى طلاب اللغة العربية وضعفهم في معرفة الأدوات الأولية في النحو العربي عموماً بل في الإعراب على وجه التخصيص، حتى غدا الضعف في الإعراب ظاهرةً جامعيَّةً، ولم تجد الجامعة بداً من التصدي لهذا الضعف بالبحث والدراسة، ولذا يمكن القول: إن ظهور ملامح عدم الرغبة والخوف المتزامن والمتكرر اتجاه تعلم الدرس النحوي على بعض الطلاب يشير إلى وجود ما يشبه الرُّهاب من الإعراب، والذي يمكن حصر بعض أسبابه إما في أساليب وطرائق التدريس المتبعة. أو في المحتوى الدراسي الذي أصبح مصاباً بالتخمة من كثرة تزاحم القواعد، بل والخلافات النحوية التي تزيده تعقيداً ونفوراً، أو بالطالب نفسه الذي لا يعفى من أسباب هذه الظاهرة، والذي يعوزه الدافعية والاهتمام. ولهذا لم تبرح الجامعة تشجع وتدعم الدراسات العلمية التي ترصد الجوانب الانطباعية التي خلفتها عوامل الضعف اللغوي من رهاب نفسي اتجاه النحو والإعراب، وقد جاء هذا

البحث ليعايش هذه الظاهرة ويقيسها ويعالجها من خلال المنهج الوصفي، بهدف الوصول إلى أسبابها، ويقدم المقترحات لعلاجها عند طلبة اللغة العربية في الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال البحثي التالي:

ما أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف؟ وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن عضو هيئة التدريس؟
- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن الطالب؟
- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن طرائق التدريس؟
- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن المحتوى الدراسي؟

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للإعراب فإنَّ نفورَ الطلبة منها ظاهرٌ للعيان لكل من يعمل في حقل التعليم الجامعي؛ وذلك من خلال تصفح أعمالهم الكتابية أو الاستماع إلى حديثهم عقب خروجهم من الامتحانات وتعبيرهم عن صعوبة المادة وجفافها، وهذا ما لمسه الباحث نفسه من خلال عمله بصفته عضو هيئة تدريس بقسم اللغة العربية في كلية العلوم والآدابجامعة الجوف.

ومن الملاحظ أن هذه الظاهرة لم تقتصر على طلبتنا في الجامعة بل تعدتها إلى كل أرجاء الوطن العربي، وتؤكد ذلك (عائشة عبد الرحمن) بقولها: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن الطالب كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بل نفوراً منها وصدوداً عنها"(1).

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى أسباب الخوف من الإعراب لدى طلاب أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف.
- تحديد أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب.
- تقديم بعض الحلول والمقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج هذه الظاهرة.
- توفير مادة علمية حول أهم المشكلات السلوكية لدى طلاب أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف.

أهميَّة الدِّراسة:

- تقديم إطار نظري عن فوبيا الإعراب يستفيد منه الباحثون في المجال.
- كون النحو والإعراب يتعلق بمادة هي عمود اللغة، فضعف الإعراب هو ضعف للغة.
- تقع هذه الدراسة ضمن سلسلة من المحاولات التي تهدف إلى مواجهة إحدى مشكلات اللغة العربية التي تتمثل في ضعف الطلاب في فرع النحو العربي.
- يمكن أن تدفع هذه الدراسة القائمين على تدريس النحو العربي إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية جديدة وجاذبة تحبب الطلاب في النحو وتقربه إلى نفوسهم.
- تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين الأكاديميين إلى تبني خطط جديدة تدفع بالطالب إلى بناء فكر إيجابي جديد تتحقق به الرغبة في تعلم الإعراب والنحو .

فرضيات الدراسة:

إن إشكالية الرُّهاب من الإعراب في الجامعة يتقاسمها العديد من الأطراف، وتسهم فيها الكثير من المظاهر جعلت الباحث يقدم عدداً من الفرضيات التي قد توصله إلى نتائج مرفقة بحلول قد تجد من يأخذ بها:

الفرضية الأولى: قد يكون سبب الإشكالية عضو هيئة التدريس؛ إذ هو المتحكم في العملية التعليمية، فإذا كان الأستاذ متمكنا من المادة هاضما لها، مستوعباً مناهجها، فهذا نجاح للعملية التعليمية، أما إذا اعتمد في تدريسه على الحفظ والإلقاء والاستظهار، فهذا ضرب من العودة إلى العقم المدرسي.

الفرضية الثانية: قد يكمن الإشكال في الطالب، فهل يدفع نفسه للتعلم، ليكتسب مهارات السماع والحديث وحتى التفكير، أم أنه جامع للمادة، ومتلق لها دون أن تولد في نفسه الرغبة ؟.

الفرضية الثالثة: ربما تعزى هذه الإشكالية إلى المحتوى نفسه؛ إذ إنه مادة تميل إلى التجريد والتضمين أكثر من المواد الأخرى، وغياب الخلفية المعرفية حول أصول النحو قبل الجامعة قد يصعب على الطالب الفهم.

الفرضية الرابعة: قد يكمن الإشكال في طرائق التدريس؛ أي المجموعة المتكاملة من الأهداف والطرائق والوسائل والتقويم .

الدراسات السابقة:

1-قامت الدكتورة أمل محمود علي إبراهيم (2016) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتدريس القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة في ضوء نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلم ومعلمة لغة عربية، وتوصلت إلى ضعف إدراك المعلمين لأهمية ممارسة القواعد النحوية في المواقف التعليمية، واقتصارهم في التعليم على الجانب النظري دون التطبيقي؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف الطلاب في تمثلهم القواعد في القراءة والكتابة، وهو ما خلف انطباعات نفسية غير مرضية اتجاه تعلم النحو عند الطلاب.

2-قام الدكتور باسم عبد الرحمن البابلي (2015م) بدراسة هدفت إلى بيان أثر المذاهب النحوية في منهاج النحو في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من منهاج النحو لطلبة التوجيهي، وتوصل إلى نتيجة؛ وهي اهتمام المنهاج بالمسائل الخلافية والتشعبات النحوية؛ الأمر الذي ترتب عليه مخرجات مرحلية غاية في الصعوبة، وهو ما ترك عند طلبة هذه المرحلة انطباعا غير مرضٍ عن المنهاج.

3-أجرى الباحث حماد نسيبة (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إشكالية تعليم مادة النحو العربي، و تكونت عينة الدراسة من (125) طالباً من طلاب قسم اللغة العربية في جامعة بجاية بالجزائر، وتوصلت إلى نتائج منها: أن كل أطراف العملية التعليمية لها اليد الطولى في ضعف الطلاب في النحو العربي؛ الأمر الذي أثار ضجة نفسية عند طلاب اللغة العربية؛ وبالتالي أدى إلى ضعف الطلبة في هذه المقررات.

4- أعد الباحث إبراهيم محمد جوال (2009) دراسة هدفت إلى تدريس المفاهيم النحوية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم في محافظة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (57) طالبةً من طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس قواعد النحو العربي بحيث قدمت المادة بطريقة شائقة وقللت من دور التلقي المجرد إلى دور التعليم ذي المعنى ؛ وهو ما جعل الطلاب أكثر حبا لمقرر النحو.

5- أجرت الباحثة أكلي سورية (2004) دراسة هدفت إلى تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر وتكونت عينة الدراسة من (150) أستاذا من الأساتذة المختصين في اللغويات بصفة عامة وفي النحو العربي بصفة خاصة، وتوصلت في النتائج إلى: أن مشكلة صعوبة النحو وتعقيده أدت إلى خوف بعض الطلاب من النحو والإعراب وبالتالي إلى عزوفهم عن تعلمه، وهي ظاهرة نفسية منذ بدايتها.

6- قام الباحث عمر علي دحلان (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعليم في مادة النحو العربي لدى طلاب الصف الثامن بمحافظة خان يونس في غزة، واشتملت عينة الدراسة على (100) طالب من طلاب الصف الثامن. وتوصلت النتائج إلى أن لطرق التعليم المتقدمة أثراً ملموساً في تعليم مادة النحو والتقليل من صعوباتها التي تؤثر سلبا على التلقي عند الطلاب نتيجة انطباعات مسبقة عن صعوبة مادة النحو _ مقارنة بالطريقة التقليدية.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد سرد هذه الدراسات نجد أنها خرجت بمجموعة من النتائج ينحصر جلها في تلك الانطباعات غير المرضية عن مقررات النحو الجامعية والمدرسية، لأسباب بعضها يتعلق بالمحتوى أو بالأستاذ أو بالطريقة التي يعطى بها المقرر.

وأغلب الدراسات السابقة لم تتناول هذه الظاهرة بالبحث والتوصيف، وقد ركزت في أكثر عيناتها على المراحل المدرسية، ولم تختر فئاتها من المجتمع الجامعي إلا قليلاً. وانحصرت مهمتها في رفد الإطار النظري، وشكلت قاعدة انطلاق للدراسة الحالية، وعليه جاءت هذه الدراسة لتثير تساؤلا حول إذا ما كان هناك تخوف من مقررات النحو على المستوى الجامعي وصل إلى ما يشبه الرهاب من الإعراب والنحو. وهي تلك الفجوة التي لم يفردها الباحثون بشيء من التخصيص بدراسة مستقلة ليتقرر بها هذا التساؤل يصل إلى حد الظاهرة .

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة المشكلة وموضوع الدراسة التي تتعلق بالرهاب من الإعراب لدى طلاب اللغة العربية في الجامعة؛ ولأن المنهج الوصفي مرتبط بدراسة المشكلات المتعلقة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية. حيث جمعت بيانات هذه المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام الاستبانة التي تم تطبيقها على طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، من المستوى الأول إلى المستوى الثامن. واختارت الدراسة عينتها من أقسام اللغة العربية من ثلاث كليات في الجامعة وهي: وقسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بالقريات، وقسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بطبرجل، وقسم اللغة العربية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا، وبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (846) طالباً، و (2285) طالبةً، وفق الكشوف التي حصل عليها الباحث من القبول والتسجيل في الجامعة. كما هو موضح في الجدول التالي :

المقر	الطلاب	الطالبات
القريات	284	881
طبرجل	319	1158
سكاكا	243	246
المجموع	846	2285

عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة بطريقة قصدية وهي جزء من طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (193) طالباً، و (282) طالبةً من أقسام اللغة العربية في كلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا، وتراوحت أعمارهم بين (18 إلى 24) سنة.

وقد قسمت البحث إلى مبحثين: أما **المبحث الأول** فهو الإطار النظري، واشتمل على أربعة محاور: المحور الأول: يقدم لمفهوم الفوبيا، وأسبابها، وأنواعها، وطرق علاجها: والمحور الثاني يقدم لمفهوم الإعراب اللغوي والاصطلاحي، ونشأته وأهميته وأهداف تدريسه، والمحور الثالث: يبحث في محاولات التيسير في القرن العشرين، وطرائق التدريس. أما المحور الرابع: فيتناول قضية ضعف الطلاب في الإعراب وخوفهم وعزوفهم عنه. أما **المبحث الثاني**، فهو الإطار التطبيقي للدراسة.

أدوات جمع معلومات الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة لاستطلاع آراء الطلاب والطالبات حول أسباب الخوف من الإعراب في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1437/ 1438هـ) . (ملحق رقم 1) وكان على النحو التالي:

1- طُرِح اثنان وثلاثون سؤالا على طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف من المستويات المختلفة بواقع ثماني أسئلة لكل فرضية من فرضيات الدراسة الأربعة. ولتسهيل الردود على المقياس تم تحديد خمسة خيارات متدرجة، وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

2- قُدمت الاستبانة لثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في الجامعة لتحكيمها، ومراعاة مدى قياسها ومناسبة العبارات للطلاب، وتم الأخذ بجميع التعديلات التي أشاروا إليها. ثم عرضت الاستبانة بصورتها النهائية على الأعضاء المختصين وتم اعتمادها.

3- تم تحميل الاستبانة برابطين بالبريد الإلكتروني الخاص بالجامعة، رابط للطلاب، ورابط للطالبات، و تم إرسالهما على نظام التعليم الخاص بالجامعة (البلاك بورد).

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الفوبيا: مفهومها، أسبابها، أنواعها، وطرق علاجها:

مفهوم الفوبيا: الفوبيا: الرُّهاب[2]. وهو خوف، غير عقلاني، وغير مبرر من حالة معيّنة أو سلوك معيّن، ينطوي على شعور بالخطر، وبالتالي يؤدي بصاحبه إلى الهروب من المواجهة مع هذه الحالة[3].

أسباب الفوبيا: يمكن إرجاع الفوبيا لسببين رئيسيين:[4]

1- الوراثة: فكما يرث الطفل من والديه لون العينين وبعض الصفات الأخرى، كذلك قد يرث من أفراد أسرته الميل نحو القلق المفرط من أمور معيّنة، ويتطور هذا الأمر عندما يلاحظ خوف والديه منها.

2- العوامل البيئية والاجتماعية: والتي تعود لتجارب معيّنة مرّت بحياة الشخص نفسه أو شخص قريب منه وانعكست عليه بنتائج سيئة، يؤدي ذلك إلى خوفه من مواجهة مثل تلك التجارب وتتكون مشاعر دفينة في ذاكرة الشخص لتظهر عند مواجهة الموقف نفسه أو مواقف مشابهة له.

أعراض الفوبيا: بالرغم من أن العوارض تختلف من نوع إلى آخر فإنَّ هناك بعض العوارض المشتركة[5].

الهلع: وهو الخوف المتواصل من شيء أو موقف ما.

العوارض الجسدية: الارتجاف، الخفقان السريع في دقات القلب, التعرق.

الأفكار القهرية: صعوبة التفكير بأي أمر آخر غير الخوف.

الرغبة في الفرار: وهي الرغبة الملحة لترك الموقف والفرار بعيدا عنه.

القلق المسبق: أي القلق المتواصل من حدوث موقف أو شيء.

طرق علاج الفوبيا: بشكل عام هناك ثلاث طرق للعلاج[6]:

1- العلاج بالمواجهة: حيث يتم تعريض المريض للموقف نفسه الذي خلق عنده حالة الخوف، وبشكل منتظم ولأطول فترة ممكنة، وبوجود الطبيب النفسي المعالج.

2- العلاج بالتكيّف: حيث يتم تعليم المريض التعامل مع الموقف بتعويده على الاسترخاء ذهنياً وجسدياً.

3- العلاج بالتنويم المغناطيسي: حيث يقوم الطبيب بتنويم المريض مغناطيسياً ومساعدته في الدخول في استرخاء عميق، لتغيير نمط تفكيره بالتحدث مع عقله الباطن، ومساعدته في التغلب على مخاوفه. والهدف منه إعادة برمجة السلوك السلبي لدى المريض.

ثانياً: الإعراب: مفهومه اللغوي والاصطلاحي.

الإعراب في اللغة: هو الإبانة، يقال: أعرب الرجل عما في نفسه إذا أبان، أما في صناعة النحو فهو تغيير آخر الكلمة، لاختلاف العوامل الداخلة عليها[7]،والإعراب مصدر أعرب، وأعرب: تكلم بالعربية، فهذان المعنيان مناسبان للمعنى الاصطلاحي، إذ القصد به إبانة المعاني المختلفة"[8].

ولم يقف النحاة طويلا عند مصطلح الإعراب بالتفسير والتعريف، وربما سببه استغناؤهم وكفايتهم عنه بمصطلح (النحو)، وبتتبع هذا المصطلح في أمهات الكتب نجد أول ما يطالعنا مفهومه الاصطلاحي الذي يعرج إليه الأنباري (في أسرار اللغة) بقوله:" فإن قيل فما حد الإعراب والبناء قيل أما الإعراب فحده اختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا"[9].

ويظهر من خلال تتبع النصوص اللغوية أنَّ مصطلح (الإعراب) درج عند اللغويين بدلالة (النحو) في القرن الثالث للهجرة، ويدل على ذلك قول الزجاج (ت 337 ه): "ويسمى النحو إعرابا، والإعراب نحواً سماعاً؛ لأن الغرض طلب علم واحد"[10]. وهذا يؤكد استخدامه بهذا المفهوم قبل الزجاج بكثير، ويتضح ذلك من الرواية المنسوبة إلى عمر بن الخطاب حيث استعمل مصطلح (الإعراب) بمعنى مصطلح (النحو)،[11] لقوله: "وليعلِّم أبو الأسود أهل البصرة الإعراب"[12].

وعليه إذا صحت نسبة هذه الرواية لعمر بن الخطاب يمكن القول: إنّ استعمال (الإعراب) بهذا المعنى الاصطلاحي أسبق من استعمال مصطلح (النحو).ومن أمهات المؤلفات القديمة التي دار بين دفتيها مصطلح (الإعراب) بمعنى (النحو) كتاب "ملحة الإعراب" للحريري(576ه) صاحب المقامات، واستعملها ابن معطي (ت 628 ه) في كتابه "الفصول الخمسون"، إذ قال: "إن غرض المبتدئ الراغب في علم الإعراب حصرته في خمسين فصلا".[13]

وأقدم استعمال للفظ (الإعراب) بمفهوم التحليل النحوي للمشكل من الكلام نجده عند الفراء (ت207ه) حيث ابتدأ تفسيره لكتاب الله بـ "تفسير مشكل إعراب القرآن ومعانيه"[14]، ثم النحاس (ت 238 ه) في كتابه "إعراب القرآن"، ثم ابن خالويه (ت 370 ه) في كتابه "إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم"، ومكي بن أبي طالب القيسي (ت 437 ه) في كتابه "مشكل إعراب القرآن".

وهناك اختلاف بين القدماء والمتأخرين في تناول الدرس النحوي، حيث وقف المتقدمون في تحليلهم على النواحي النحوية والصرفية عند معالجتهم للقضية الواحدة، ويمثل هذا المنهج ابن خالويه في تحليله سورة الناس، بقوله: "أعوذ: فعل مضارع، علامة مضارعته الهمزة، وعلامة رفعه ضم آخره، وهو فعل معتل، لأن عين الفعل واو، ... والأصل (أعوذ) على مثال (أفعل) فاستثقلوا الضمة على الواو، فنقلت إلى العين، فصارت أعوذ إلى آخره"[15].

أما المتأخرون فقد اكتفوا في الدرس النحوي، بالوقوف على المفردات وما يعتريها من تغير في أواخرها بناءً وإعراباً، وتقديماً وتأخيراً... إلخ . ويتمثل في المفهوم الاصطلاحي للنحو كما قدمه ابن جني والذي يعمل به حتى الآن بقوله: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكثير والإضافة والنسب والتركيب"[16].

ثالثاً: الإعراب: نشأته وأهميته وأهداف تدريسه:

1- نشأة الإعراب:

ترجع أكثر الدراسات النحوية نشأة الإعراب إلى حادثة نقط القرآن الكريم برعاية من علي بن أبي طالب _كرم الله وجهه_ وبطلبه الذي يسجله التاريخ من أبي الأسود الدؤلي (69ه) الذي استعان بكاتبه، وقال له: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه، فإن رأيتني ضممت فمي، فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف"[17].

وتذكر بعض المصادر أن أبا الأسود الدؤلي هو الذي سمى النقط على أواخر الكلمات إعراباً، ويروى أنه قال: "أرى أن أبتدئ بإعراب القرآن".[18] وقد تكون التسمية بنقط الإعراب حدثت في ما بعد، تمييزاً لنقط أبي الأسود عن نقط

الإعجام الذي قام به بعد ذلك نصر بن عاصم،[19]أو يحيى بن يعمر العدواني[20]، وكان التفريق بينها بأنهم جعلوا النقط الذي للإعراب باللون الأحمر.

وقد سمى سيبويه (180هـ) أواخر الكلم إعراباً، فقال: "النصب والفتح في اللفظ ضرب واحد، والجر والكسر فيه ضرب واحد، وكذلك الرفع والضم، والجزم والوقف. وإنما ذكرت لك ثمانية مجار، لا فرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل– وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه – وبين ما يبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه، لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، وذلك الحرف حرف الإعراب"[21].

2– أهمية الإعراب:

إنّ غاية الإعراب الإفصاح عن معاني الألفاظ في مجيئها فاعلاً، أو مفعولاً. وتبرز أهمية الإعراب في قول ابن فارس: "فأما الإعراب فبه تميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين. وذلك أن قائلاً لو قال: ما أحسنْ زيدْ، غير معرب أو ضرب عمرْ زيدْ، غير معرب، لم يوقف على مراده فإذا قال: ما أحسنَ زيداً أو ما أحسنُ زيدٍ أو ما أحسنَ زيدٌ، أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده"[22].

وتتجلى أهمية الإعراب بالاستعانة به في بيان الأحكام الفقهية وتفسير الآيات القرآنية، ولذلك كان تعلمه ضرورةً في فهم كتاب الله، والسنة النبوية، والأدب العربي شعره ونثره؛ لأنَّ آخر الكلام إذا لم يُحرَّك تحريكاً صحيحاً اختل معناه. ويتضح ذلك من قوله تعالى: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ (التوبة: 3) ولو قرئت (ورسولِه) بكسر اللام لأصبح عطفا للأول على الثاني ولفسد المعنى ببراءة الله من المشركين وبراءته من رسوله، والقراءة الصحيحة "ورسولُه "بضم اللام ببراءة الله من المشركين وبراءة الرسول من المشركين كذلك، على الابتداء بعد الاستئناف.

وذهب أكثر النحويين إلى: "أنَّ الإعراب معنى يدل اللفظ عليه، وقال آخرون: الإعراب اختلاف آخر الكلمة لا اختلاف العامل...؛ أي أنّ الإعراب يدل عليه مرة الحركة وتارة الحرف كحروف المد"[23].

إنّ عناية العلماء بالإعراب وشرحه وتفسيره كان في باكورة عصر الاحتجاج والفصاحة والجزالة والبيان، فالإعراب لم يؤت به لتزيين الكلم وتحسين نغمه الصوتي، بل جيء به للتفريق بين المعاني وبيانها .

3– أهداف تدريس الإعراب:

إن تعليم الإعراب يهدف إلى ترسيخ عدة جوانب على المستوى النظري و التطبيقي يمكن إبراز أهمها فيما يلي:

– ترسيخ ضوابط عامة في اللغة نهج عليها القدماء، لتحتذى في الاستعمال عند الطالب.

– تأسيس مفاهيم لغوية صحيحة لدى الطلاب، وتمكينهم من استعمالها عند صياغة الجمل.

– تصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة على ألسنة الطلاب.

– إدراك المضامين اللغوية عبر عصورها المختلفة بسهولة ويسر، والتعبير عنها بكل وضوح.

– إثراء المعجم اللغوي لدى الطالب نتيجة دراسة الشواهد النحوية.

– تنمية قدرة الطالب على التمييز بين التراكيب الصحيحة والتراكيب الخاطئة.

– إكساب الطالب مهارة التفكير الصحيح المنظم، والموازنة بين الدلالات والألفاظ في إطار الضوابط النحوية، حيث لا تخلو دراسة النحو من هذه المهارات.

– إن دراسة النحو تربط الدارس بتراثه، وتوجد الروابط المتينة بين الأجيال في العصور المختلفة.

إن هذه الأهداف تعين الطالب على إجادة اللغة نطقا وكتابة، وفهما واستماعا، فيدرج اللسان على النطق الصحيح، درجاً تلقائياً يؤثر في السامع أو القارئ.

رابعاً: محاولات تيسير النحو في القرن العشرين.

ظهرت كثير من المحاولات التي تدعو إلى تيسير النحو وتجديده، ومن بين أهم هذه المحاولات:

1- **محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى** في كتابه "إحياء النحو" عام1937، وهو يلتقي فيه بثورة ابن مضاء على نظرية العامل والدعوة بقوة إلى إلغائها، والنحو عنده ليس دراسة أواخر الكلمات كما فهمه كثير من النحاة، بل هو "قانون تأليف الكلام، وبيان كل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[24].

2- **محاولة الدكتور تمام حسان،** في كتابيه (العربية بين المعيارية والوصفية 1958م، واللغة العربية معناها ومبناها 1973) وانتقد في كتابيه تقديس القواعد بعد أن كانت خاضعة للنص، ويؤيد ابن مضاء في رفضه للعامل ويرى ألاّ عامل في اللغة، والمقصود من أي حركة أي حركة إعرابية هو الربط بينها وبين معنى وظيفي خاص، والشرط الوحيد في كل ذلك أن يكون هناك ارتباط تام بين اختلاف الحركات واختلاف الأبواب[25].

3- **محاولة الدكتور إبراهيم السامرائي** في كتابه (النحو العربي نقد وبناء 1968م) أبطل مسألة العلة والعامل، وأخذ المنهج الوصفي في دراسته للغة، وقد قسم كتابه قسمين: لغوي يدرس أصوات العربية والكلمة وبناءها والأسماء، وقسم نحوي يدرس أنواع الجملة والأفعال وأنواع الإعراب والمرفوعات والمنصوبات. ويقول : إن هذه هي المواد التي ينبغي لطالب النحو أن يتزود بها، ولكن ذلك لا يغني عن معرفة النحو القديم[26].

4- **محاولة الدكتور شوقي ضيف،** في كتابه (تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا 1971م) فقد أسدى إلى ميراث النحو التعليمي يدا بيضاء، وقد جاءت محاولاته في التيسير وفق مراحل متعددة، إذ قدّم لهذا الكتاب بمدخل، عرض فيه عدة اقتراحات تدعو إلى تيسير النحو التعليمي مستهلا بذلك بآراء ابن مضاء القرطبي في كتابه، وفي عام 1971قدم اقتراحات إضافية إلى مجمع اللغة العربية[27].

5- **محاولة الدكتور عبده الراجحي،** في كتابه(النحو العربي والدرس الحديث 1979م) ويشير فيه إلى أننا بحاجة ملحة للبحث في منهج النحويين، والبحث عن منهج نحوي جديد، وأن الذي لا شك فيه أن رفض الجديد من منطلق الجهل به شيء لا يقبله العلم ولا تقبله الطبيعة الإنسانية[28].

6- **محاولة الدكتور أحمد عبد الستار الجواري،** في كتابه (نحو التيسير 1984م) وهو في مجال تيسير النحو التعليمي، فقد أسهم في تيسير النحو إسهاماً جاداً، فهو يرى أن النحو" قد استقل عند المتأخرين_ كما كان منذ نشأته الأولى_ بمعنى ضيق محدود، هو تغيير أواخر الكلم بحسب مواقعها من التركيب، وهو الذي يعرف بالإعراب، وغلب عليه هذا المعنى غلبة الجمود المنقطع... فلم يعد في مفهومه في التعبير عن الأفكار والمشاعر وله دخل له في الأساليب التي تختلف باختلاف المعاني والأفكار"[29].

7- **محاولة الدكتور مهدي المخزومي،** في كتابه "في النحو العربي نقد وتوجيه" عام 1986م فقد دعا فيه إلى "تخليص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه"[30]. ويرى أنه ليس من وظيفة النحوي أن يفرض على المتكلمين قاعدة ولا يخطئ لهم أسلوباً؛ لأن النحو دراسة وصفية تطبيقية، وأن تيسير النحو لا يقوم على الاختصار وعلى حذف الشروح النحوية والتعليقات والحواشي، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو من خلال إصلاحٍ شاملٍ لمنهج الدرس النحوي وموضوعاته، وأهم هذه الإصلاحات تخليص النحو مما علق فيه من شوائب وفلسفة حملتها فكرة العامل[31].

كانت تلك أبرز محاولات تيسير النحو التي تركز في مجملها على الثورة في جمود القواعد وإلزام الناشئة بعوامل وحركات معينة.

خامساً: طرائق تدريس النحو:

إن من أهم الأسباب في صعوبة فهم الدرس النحوي، إذا ما تجاوزنا الصبغة الفلسفية عند القدماء والتي طغت على الخلافات النحوية؛ إنما هو بسبب العزلة التعليمية للدرس النحوي عن بقية فروع اللغة الأخرى، فالنحو في قاعة الدرس

النحوي فقط، ولا نكاد نجد له أثراً واضحاً في قاعة الدرس الأدبي والنقدي والشعري والبلاغي، وهو ما كان السبب المباشر وراء القصور في فهم الدرس النحوي، والشعور بصعوبته.

فالتكاملية اللغوية خير طريق لممارسة النحو وذلك بالتركيز على النحو التركيبي لا النحو الإفرادي. ويمكن أن يمارس بالتدريب على مهارة القراءة والكتابة، وتذوق النصوص، وإعطاء أهمية لتنمية المهارات الأساسية، وألا يكون هناك فصل بين فروعها، مع ضرورة مراعاة أن عملية التعليم ليست واحدة في جميع مناطق تعليم اللغة العربية، ولا في جميع مراحل تعليمها الزمنية[32].

ولهذا يتوجب استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تقديم الدرس النحوي؛ لتيسير عرضه وتسهيل فهمه من قبل الطالب، كاستخدام الحاسوب، والرسومات البيانية، وخرائط المفاهيم، والمشجرات؛ ليسهل تصوره ذهنياً.

وبالرجوع إلى الأدبيات النحوية والمراجع العلمية يتضح أن طرائق تدريس النحو العربي كثيرة وسوف نقتصر في البحث على أربع طرائق:

1- الطريقة القياسية:

وهي أقدم وأكثر طرائق التدريس انتشاراً، ويمكن إجمالها في ثلاث مراحل: المرحلة الأولى: ذكر القاعدة أو المفهوم العام، المرحلة الثانية: توضيح القاعدة، وذلك بتدعيمها بالأمثلة والشواهد. المرحلة الثالثة: التطبيق على القاعدة. وتعتمد عملية القياس فيها على الانتقال من الحقيقة والفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وكانت هذه الطريقة مستخدمة في تدريس النحو في مطلع هذا القرن؛ حيث يقوم المدرس بذكر القاعدة النحوية مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها[33].

وأشار السيد (1415هـ) إلى المآخذ على هذه الطريقة في تدريس النحو: حيث تقود الطالب إلى حفظ القاعدة النحوية، وتلزمه بمحاكاتها دون إعمال للذهن، وتقلل من الإبداع والابتكار في الفكر والرأي.

إنّ الابتداء بتقديم القاعدة النحوية يثير عنصر المفاجأة عند الطالب، وقد يكون سببا في صعوبتها، وبالتالي تكون النتائج المتوقعة ذات نسبة كبيرة في الخطأ.

إن هذا النوع من التفكير لا يضيف إلى المعرفة شيئاً جديداً، حيث إنه لا يبدأ من عدم معرفة ليصل إلى معرفةٍ، ولا يبدأ من جزئياتٍ ليصل إلى تعميماتٍ أو قوانين، كما إنه لا يؤدي إلى زيادة المعرفة بل يجعلها تدور حول نفسها[34].

2- الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

وهي الطريقة التي ينتقل فيها الفكر من الحالة الخاصة إلى الحكم العام، واستنباط القاعدة. وتقوم على طرح عدد من الأمثلة للمناقشة؛ وذلك لاستنباط القاعدة النحوية منها. ويرى أنصار هذه الطريقة أنها خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد النحوية؛ لأنها تحفز الطالب على الإعمال الذهني، حتى يتمكن بنفسه من استنباط القاعدة النحوية العامة[35]. (خلف الله، 2002، 231)

إلا أن النقاد عابوا عليها: أنها تُشغل وقتاً زمنياً طويلاً للوصول إلى القاعدة النحوية، بسبب الإفراط في ذكر الأمثلة. وهذا ما يجعلها غير سليمة، وبهذه الإطالة تفقد القاعدة النحوية عنصر التشويق، كما أن استنباط القاعدة من أمثلة معينة لا خير فيه ولا غناء، وهي عملية ثبت أنها مستحيلة، وليس لها أصل علمي[36].

3- الطريقة الحوارية (المناقشة):

إن عدد الطلاب يكاد يكون هو الضابط الذي يقودنا إلى تطبيق هذه الطريقة أو التخلي عنها، فكلما كان عدد الطلاب قليلاً كان تطبيقها أكثر جدوى.

و يرى زقوت (1997) أن السمة الغالبة على هذه الطريقة هي الحوار، وتتخذ من السؤال والجواب منطلقا لمعالجة النشاط التعليمي[37].

ويمكن إجمال المآخذ على هذه الطريقة فيما يلي:

– تحتاج إلى خبرات عالية في سبك السؤال بأكثر من طريقة مراعاة للفروق الفردية.

– إن إعادة تدوير السؤال بأكثر من طريقة قد يكون سبباً في هدر الوقت، والبقاء في البنى السطحية للمقررات، دون سبر أغوارها؛ الأمر الذي يترتب عليه عدم تحقق جميع الأهداف.

– إنَّ التدفق المستمر للأسئلة، قد يثير عنصر القلق والتوتر عند الطالب، خوفاً من الانتقاد.

– إن جمع الإجابات على كل سؤال، يحتاج مهارة عالية في إعادة الصياغة والتوفيق بين الآراء.

4- الطريقة المعدلة (التكاملية):

نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة؛ ولذا سميت الطريقة المعدلة، وتقوم على تدريس النحو من خلال النص، بعد فهم معناه، والجمل وما فيها من الخصائص، ثم استنباط القاعدة، والتطبيق عليها. وقد تم تبني هذه الطريقة في تدريس القواعد النحوية في البلاد العربية. فالغرض من تعليم القواعد تقويم اللسان وعصمته من الخطأ، وأفضل آلية لذلك تسخير النص؛ بحيث يصبح للطالب رافدا خصبا للاستشهاد على القاعدة النحوية. إضافة إلى أن هذا الطريقة تربطه بتراثه من خلال النصوص الأدبية وتسمو بأسلوبه، وترفد ثقافته المعرفية، إلى جانب ما توضحه من قواعد نحوية.

مزايا هذه الطريقة: أنها الطريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية؛ لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية[38].

ومن الانتقادات التي توجه إلى هذه الطريقة أنها تعمل على إضاعة زمن الحصة في غير هدفها الأساسي؛ حيث يقضى أغلب الوقت في معالجة النص مع الطلاب، ولا تعطى القواعد النحوية إلا وقتا محدداً[39].

سادساً: الطلاب بين الضعف والعزوف عن تعلم الإعراب.

بدأ الشعور باستقراء كلام العرب وتقعيد النحو بعدما حاد اللسان عن النطق السليم، فجاءت القواعد وسيلة لضبط الكلام، وقد بذل العلماء القدماء فيها جهداً لا يناظرهم بها غيرهم في اللغات الأخرى، ولا نغفل جهد العلماء المحدثين بشروحاتهم وتعليقاتهم لتلك الضوابط، وبالرغم من ذلك فإنها من أعقد المشاكل التعليمية في اللغة؛ ولم ينفك الطلاب ينفرون من تعلم الدرس النحوي، ويعانون في سبيل تعلمه الضجر والملل، وقد أدى هذا إلى تجنب الطلاب توظيف القواعد في استعمالهم اللغوي، فتمكن الكره في نفوسهم للنحو خاصة، وسيطر عليهم الضعف في تعلمه ولم يعودوا يهتمون بأمره، فصارت ظاهرة عند أغلب الطلاب تستدعي البحث العلمي والدراسة، للوصول إلى أسبابها الأساسية؛ لعلاجها بوسائل ناجعة يتم بعدها تطبيقها وتعميمها. ويذكر ابن خلدون السبب وراء صعوبة النحو بقوله: " وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، ولكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علما بحتا، وبعدوا عن ثمرتها"[40].

وقد ترجع ظاهرة ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية إلى الأسباب التالية:

1- البعد عن السليقة اللغوية، وتنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى، ويراعون حسها اللغوي، ويهتمون بأدائها التعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، ويجدون اللحن فيها خروجاً عن التعبير السليم والذوق الفطري، ويمجون سماعه، لأن آذانهم لا تستريح للكلام الشاذ، أو ما خرج عن السليقة اللغوية. ولعلها – أي السليقة – قد انتهت – إلى حد ما – بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربية، حيث فشا اللحن فيها نتيجة الامتزاج والاختلاط، وبهذا تحولت اللغة من الفطرة إلى الفطنة[41].

2- كثرة القواعد النحوية، وتشعبها وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان.[42]

3- تدريس النحو بمعزل عن النصوص الأدبية، القديمة والحديثة، فغدت القواعد النحوية بأمثلتها المصنوعة مبتورة عن الذائقة العربية الأصيلة، فأدت إلى نفور المتعلم من النحو، وتناهى إليه الإحساس أن تلك القواعد علم يدرس لذاته، لا للانتفاع به في الحياة أو استخدامه في اللغة المتداولة(43).

4- تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل الطلاب على أن يعدوها غاية في ذاتها، فيستظهروها استظهاراً دون تفهم وتعقل، ويهملوا جانبها التطبيقي، وغايتها العلمية؛ لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه الطلاب كبقية المواد الأخرى(44).

5-العزلة التعليمية بين الأطراف العلمية المختلفة: حيث تنقطع الشراكة والتعاون التعليمي اللغوي بين الأساتذة في مختلف فروع العربية، بل تتسع هذه الفجوة والهوة بين أساتذة العربية وبين أساتذة فروع العلوم الأخرى في عدم مراعاة القواعد النحوية عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها، وذلك إما لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعورًا منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية(45).

ولعل من أهم أسباب الصعوبة في النحو العربي في الجامعاتتزاحم وتشعب الأبواب النحوية في المقررات، والاتجاه نحو الجانب النظري في تعليمه أكثر من الجانب التطبيقي، وإن كنا نرى منه جزءا تطبيقيافهو ليس إلا لتجاوز مرحلة الاختبار فقط.

ويورد الهاشمي (1417هـ) عدداً من الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلاب في النحو، وتتمثل في: أنه يحتاج إلى جهدٍ عقليّ شاقٍ، وتعليلٍ منطقيّ، وثروةٍ لفظيةٍ وأساليب دقيقة في التعبير. ومن ذلك الجمود على طرق التدريس القديمة، وتكريس الجهود على حفظ القواعد من قبل الطلبة. وعدم الجديّة في تيسير تعليم النحو، والانطباعات النفسية المسبقة التي لازمت دراسة النحو، والقناعة بأنه لا يمكن إدراك حقيقته، أو الانتفاع منه في الحياة؛ وهوما أدى إلى عزوف الكثيرين عن دراسته.

المبحث الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، والبالغ عددهم (3131) طالباً وطالبة، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة من (475) طالباً وطالبة، ويشكلون ما نسبته (15.17%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	193	40.63%
	إناث	282	59.37%
المستوى الدراسي	أقل من الثالث	187	37.47%
	الثالث الى الخامس	154	32.42%
	السادس الى الثامن	143	30.11%
الكلية	العلوم والآداب بالقريات	216	45.47%

	العلوم والآداب بطبرجل	164	34.53%
	العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا	95	20.00%
المجموع		**475**	**100.00%**

أداة الدراسة:

استخدم الباحث "استبانة ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف"، تكونت الاستبانة من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات بالتساوي، وهي: مجال عضو هيئة التدريس، ومجال الطالب، ومجال المنهج الدراسي، ومجال المحتوى التعليمي.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات الآداب، حيث تم الآخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم لبعض الفقرات، وذلك عندما يجمع خمسة محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (35) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.82 – 0.90)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.92)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة ألفا كرونباخ للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.83 – 0.90)، و(0.91) للاستبانة الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام استبانة خماسية التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. كما تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

الرقم	الدرجة	الموافقة
1	1,00 ــ 1,80	قليلة جدا
2	1,81 ــ 2,60	قليلة
3	2,61 ــ 3,40	متوسطة
4	3,41 ــ 4,20	مرتفعة
5	4,21 ــ 5,00	مرتفعة جدا

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً:المتغيرات الوسيطة:

الجنس: وله فئتان، وهي (ذكور، وإناث).

المستوى الدراسي:وله ثلاثة مستويات: (أقل من المستوى الثالث، ومن المستوى الثالث إلى المستوى الخامس، ومن المستوى السادس إلى المستوى الثامن).

الكلية: ولها ثلاث فئات: (كلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا).

ثانياً:المتغير التابع:

ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، والتي يعبر عنها بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وفقراتها المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار شافيه.

عرض النتائج:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "**استبانة ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف**"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات استبانة ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	4	المحتوى التعليمي	3.62	.49	مرتفعة
2	1	عضو هيئة التدريس	3.58	.56	مرتفعة
3	3	طرائق التدريس	3.48	.51	مرتفعة
4	2	الطالب	3.42	.54	مرتفعة
مجالات الاستبانة ككل			3.53	.41	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول رقم (2) أن مجال المحتوى التعليمي قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.49)، وجاء مجال عضو هيئة التدريس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.56)، وجاء مجال الطالب في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.54)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (3.53) بانحراف معياري (0.41)، وهو يقابل درجة تقدير مرتفعة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الاستبانة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال عضو هيئة التدريس:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال عضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو.	3.77	.74	مرتفعة
5	يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب.	3.66	.67	مرتفعة
8	يوفر عضو هيئة التدريس أجواء صحية لاختبار النحو	3.65	.98	مرتفعة
1	عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقرر النحو العربي ذو كفاءة علمية عالية.	3.63	.73	مرتفعة
7	يقوم عضو هيئة التدريس بربط المحاضرة الحالية بالمحاضرة السابقة .	3.61	.77	مرتفعة
6	يستقبل عضو هيئة التدريس أسئلة الطلاب ومشاركاتهم في محاضرة النحو بطريقة تثير الدافعية والتحبب.	3.54	.75	مرتفعة
4	يثير عضو هيئة التدريس عنصر التشويق في المحاضرة.	3.40	.72	متوسطة
3	يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل.	3.35	.60	متوسطة
	المجال ككل	3.58	.56	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (3) أن الفقرة رقم (2) والتي نصت على "لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي كان نصها " يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.67)، بينما احتلت الفقرة رقم (3) والتي نصت على " يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.60)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.58) وانحراف معياري (0.56)، وهو يقابل تقدير موافقة بدرجة مرتفعة.

ومما سبق يمكن القول: إن عضو هيئة التدريس يتحقق عنه الانطباع الإيجابي والقدرة على إثارة الاستنتاجات في الإعراب وهذا يحسب له، بينما يفتقد إلى طريقة التدريس المناسبة للطالب من حيث التيسير والتسهيل في طرح النواحي الإعرابية، وقد ترك هذا العامل انطباعا سلبيا لدى الطالب عن صعوبة الإعراب وخوفه منه(وهذا ما يؤخذ بعين الاعتبار كنتيجة من نتائج هذا البحث).

المجال الثاني: مجال الطالب:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الطالب مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب.	3.70	.76	مرتفعة
2	تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية.	3.63	.69	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	دراسة الإعراب تحتاج إلى إعمال للذهن وتركيز عال في الدراسة.	3.50	.76	مرتفعة
3	تجيب بكل ثقة إذا وجه إليك سؤال "أعرب الجملة التالية".	3.43	.65	مرتفعة
1	تمتلك رغبة عالية في تعلم الإعراب.	3.41	.71	مرتفعة
5	أتخوف من الانتقاد من قبل عضو هيئة التدريس أو الزملاء بعد الإجابة على أي مسألة إعرابية.	3.38	.74	متوسطة
7	الخوف من الإحراج يجعلني أتجنب القيام بالإجابة في محاضرات النحو.	3.25	.74	متوسطة
8	تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو.	3.06	.72	متوسطة
	المجال ككل	3.42	.54	مرتفعة

- الدرجة العظمى من (5)

يبينالجدول (4) أن الفقرة رقم (6) والتي نصت على " تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.76)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي كان نصها " تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.69)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) والتي كان نصها "تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.72)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.42) وانحراف معياري (0.54)، وهو يقابل تقدير بدرجة مرتفعة.

ولهذا فقد حرص الطالب على التفاعل والمشاركة في الإعراب وإبداء قدر من الفهم لموضوعات النحو، ولكنه أخفق في الناحية التطبيقية؛ لأنها تحتاج إلى إعمال الذهن والتركيز العالي وهو ما أدى به إلى النفور من الإعراب، وجاءت الفقرة رقم (8) في المرتبة الأخيرة؛ لأن الخوف هنا هو خوف نفسي لا فسيولوجي. ومما يؤكد أن خوفه نفسي العبارتان (الخامسة والسابعة). وربما كان الخوف له بعض الأعراض الفسيولوجية التي يحاول بعض الطلاب إخفاءها والسيطرة عليها بدليل تخوفه من الانتقاد من قبل عضو هيئة التدريس أو الزملاء بعد الإجابة على أي مسألة إعرابية بطريقة خطأ.

المجال الثالث: مجال المحتوى التعليمي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المحتوى الدراسي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية.	3.68	.71	مرتفعة
4	يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة.	3.65	1.05	مرتفعة
3	يركز الدرس الإعرابي على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي	3.60	.96	مرتفعة
2	تتوافق الموضوعات النحوية مع مستوى الطالب من المستوى الأول إلى المستوى الثامن.	3.59	.97	مرتفعة
7	تواجه صعوبة في فهم الطرائق الإعرابية بسبب الأسلوب الذي ألفت	3.40	.70	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	فيه.			
6	يتميز المحتوى الدراسي لمقرر النحو بالبساطة والوضوح	3.38	.91	متوسطة
8	الإعراب مجرد قوالب جامدة ليس فيه إبداع	3.36	1.03	متوسطة
5	لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية	3.20	.90	متوسطة
	المجال ككل	3.48	.51	**مرتفعة**

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّنالجدول (5) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.71)، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي كان نصها "يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.05)، بينما احتلت الفقرة رقم (5) والتي نصت على "لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.90)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.48) وانحراف معياري (0.51)، وهو يقابل تقدير موافقة بدرجة مرتفعة.

وعليه يمكن القول: إن المفردات النحوية تتوزع بشكل جيد على جميع المستويات الدراسية، وهذا جانب إيجابي يتميز به المحتوى الدراسي، بينما جاءت المعلومات الإعرابية كثيرة وهذا يمثّل جانبا سلبيا وهو ما يحتاج معه إلى إعادة النظر في بعض المعلومات التي قد تكون غير مجدية، كالخلافات النحوية، إضافة إلى أن الموضوعات النحوية نفسها لا تتميز بالبساطة والوضوح؛ مما أدى بالطالب إلى العزوف عن تعلم العربية والنفور من تعلم الإعراب على وجه الخصوص.

المجال الرابع: مجال طرائق التدريس:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المنهج التعليمي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة.	3.79	.70	مرتفعة جداً
6	يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو.	3.74	.72	مرتفعة جداً
2	الأهداف التي تراد من تدريس مقررات النحو العربي ذات جدوى.	3.72	.72	مرتفعة جداً
5	يستخدم عضو هيئة التدريس وسائل اتصال مناسبة بينه وبين الطلبة.	3.72	.72	مرتفعة جداً
8	تراعي أهداف المقرر جميع مستويات الطلاب من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.	3.68	.92	فوق المتوسط
1	يستخدم عضو هيئة التدريس طرائق تدريس متنوعة.	3.65	.67	مرتفعة جداً
4	يوظف عضو هيئة التدريس التقنيات التعليمية المختلفة لتدريس مقرر النحو بشكل فعال.	3.61	.72	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
7	يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة.	3.02	.79	مرتفعة جداً
	المجال ككل	3.62	.49	**مرتفعة**

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على "وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.70)، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي كان نصها " يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.72)، بينما احتلت الفقرة رقم (7) والتي نصت على "يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.79)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.62) وانحراف معياري (0.49) وهو يقابل تقدير موافقة بدرجة مرتفعة.

من التحليل الإحصائي السابق يتضح أن وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة، من حيث التنوع والتدرج، وكذلك استخدام عضو هيئة التدريس لأمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة جاءت في مرتبة متقدمة وهذه ناحية إيجابية فيما يخص المنهج، بينما مثلت طرائق التدريس المتبعة في تدريس الإعراب جانبا سلبيا، إذ تخلو من المناقشة والحوار والتفاعل بين عضو هيئة التدريس وطلابه، وتعتمد على الإلقاء من جانب واحد، إضافة إلى ندرة استخدام التقنيات التعليمية في عملية التدريس، وكل ذلك أدى إلى التشتت والشرود الذهني لدى الطالب، وكلها عوامل أسهمت في تكريس اللامبالاة، بحيث تولدت انطباعات نفسية سلبية اتجاه الإعراب.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة، حسب متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

أ- حسب متغير الجنس:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الجنس

المجال	ذكور (ن = 193)		إناث (ن = 282)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.34	.61	3.74	.46
الطالب	3.17	.57	3.59	.40
طرائق التدريس	3.12	.59	3.73	.50
المحتوى التعليمي	3.41	.50	3.76	.47
الاستبانة ككل	3.26	.53	3.71	.40

ب- حسب متغير المستوى الدراسي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير المستوى الدراسي

المجال	أقل من الثالث (ن = 178)		الثالث إلى الخامس (ن = 154)		السادس إلى الثامن (ن = 143)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.39	.54	3.46	.48	3.95	.77
الطالب	3.17	.49	3.27	.41	3.89	.75
طرائق التدريس	3.25	.53	3.37	.48	3.88	.77
المحتوى التعليمي	3.44	.40	3.52	.43	3.95	.76
الاستبانة ككل	3.31	.45	3.41	.40	3.92	.73

ج- حسب متغير الكلية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الكلية

المجال	كلية العلوم والآداب بالقريات (ن = 216)		كلية العلوم والآداب بطبرجل (ن = 164)		كلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا (ن = 95)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.55	.61	3.61	.46	3.60	.72
الطالب	3.45	.57	3.39	.40	3.41	.77
طرائق التدريس	3.51	.59	3.44	.50	3.49	.69
المحتوى التعليمي	3.66	.50	3.61	.47	3.58	.76
الاستبانة ككل	3.54	.53	3.51	.40	3.52	.61

يتبين من الجداول أرقام (7، 8، 9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ= 0.162 ح= 0.001	عضو هيئة التدريس	5.243	1	5.243	16.592	*0.000
	الطالب	4.027	1	4.027	14.697	*0.000
	طرائق التدريس	2.658	1	2.658	8.831	*0.000
	المحتوى التعليمي	4.603	1	4.603	19.422	*0.000
المستوى الدراسي	عضو هيئة التدريس	9.384	2	4.692	14.848	*0.000

قيمة ولكس= 0.625 ح= 0.012	الطالب	7.154	2	3.577	13.055	*0.000
	طرائق التدريس	6.238	2	3.119	10.362	*0.000
	المحتوى التعليمي	6.008	2	3.004	12.675	*0.000
الكلية قيمة ولكس = 0.943 ح= 0.625	عضو هيئة التدريس	0.644	2	0.322	1.019	0.426
	الطالب	0.562	2	0.281	1.026	0.418
	طرائق التدريس	0.486	2	0.243	0.807	0.497
	المحتوى التعليمي	0.438	2	0.219	0.924	0.471
الخطأ	عضو هيئة التدريس	148.204	469	0.316		
	الطالب	128.506	469	0.274		
	طرائق التدريس	141.169	469	0.301		
	المحتوى التعليمي	111.153	469	0.237		

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يُبيّن الجدول رقم (10):

1–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

2–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (11).

جدول (11): اختبار شافيه للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير المستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي		أقل من الثالث	الثالث إلى الخامس	السادس إلى الثامن
		المتوسط الحسابي	3.39	3.46	3.95
عضو هيئة التدريس	أقل من الثالث	3.39		0.07	*0.56
	الثالث إلى الخامس	3.46			*0.49
	السادس إلى الثامن	3.95			
المجال	المستوى الدراسي	المتوسط	3.17	3.27	3.89
الطالب	أقل من الثالث	3.17		0.10	*0.72
	الثالث إلى الخامس	3.27			*0.62
	السادس إلى الثامن	3.89			
المجال	المستوى الدراسي	المتوسط	3.25	3.37	3.88
طرائق	أقل من الثالث	3.25		0.12	*0.63

التدريس	الثالث إلى الخامس	3.37			*0.51
	السادس إلى الثامن	3.88			
المجال	المستوى الدراسي	**المتوسط**	3.44	3.52	3.95
المحتوى التعليمي	أقل من الثالث	3.44		0.08	*0.51
	الثالث إلى الخامس	3.52			*0.43
	السادس إلى الثامن	3.95			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي المستوى الدراسي (أقل من الثالث، ومن الثالث إلى الخامس) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن).

وقد يعزى سبب ذلك إلى طلبة المستويات(السادس إلى الثامن) حيث يكونوا قد قاموا بدراسة الكثير من مساقات النحو والإعراب، وتجمعت لديهم حصيلة معرفية واسعة في النحو والإعراب تمكنهم من دخول عالم الإعراب والخوض فيه، على عكس طلبة المستويات الأقل، التي تعوزهم المعرفة والممارسة في هذا المجال. ولم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت هذا المتغير.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة، تعزى لمتغير الكلية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تناغم تلك الكليات (كلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا) في برامجها ومناهجها وطرائق التدريس فيها. ولم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت هذا المتغير.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول(12): اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.614	1	2.614	12.507	*0.000
المستوى الدراسي	9.334	2	4.667	22.330	*0.000
الكلية	0.446	2	0.223	1.067	0.392
الخطأ	98.021	469	0.209		
الكلي	328.116	474			

•ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)

يبيّن الجدول (12):

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات ككل، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13): اختبار شافيه للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي		أقل من الثالث	الثالث إلى الخامس	السادس إلى الثامن
	المتوسط	3.31	3.41	3.92
أقل من الثالث	3.31		0.10	*0.61
الثالث إلى الخامس	3.41			*0.51
السادس إلى الثامن	3.92			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)

يُبيّن الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي المستوى الدراسي (أقل من الثالث، ومن الثالث إلى الخامس) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل، تعزى لمتغير الكلية.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف. وبعد أن قام الباحث بتناول البيانات وتحليلها وعرض نتائجها تم مناقشة النتائج تبعا لأسئلة الدراسة:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

حيث نص السؤال الأول على: ما أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

لقد تناولت الأداة بهدف التعرف على أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف في أربعة مجالات هي: مجال عضو هيئة التدريس، مجال الطالب، مجال المحتوى التعليمي، مجال طرائق التدريس والأهداف.

المجال الاول: مجال عضو هيئة التدريس :

دلت النتائج أن الفقرة التي نصت على " لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) ويفسر الباحث ذلك بوعي عضو هيئة التدريس بأهمية العلاقة الإيجابية بين الطالب وعضو هيئة التدريس, وأهمية الأثر الإيجابي الذي يتركه لدى الطالب ،وما لذلك من أثر فعال على تحصيل الطالب وعدم التخوف من الإعراب، وجاءت الفقرة التي كان نصها "يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.66) ويعزو الباحث ذلك إلى تمكن عضو هيئة التدريس من مادته ومقدرته على إيصال المعلومات بكل سلاسة وتفعيل الاستراتيجيات الحديثة بالتدريس وإشراك الطالب الذي هو محور العملية التعليمية في عملية الاستنتاجات في الإعراب.

بينما احتلت الفقرة التي نصت على "يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) ويعزو الباحث ذلك إلى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مادتهم ؛الأمر الذي انعكس إيجابا على مقدرتهم على إيصال المعلومات بطريقة سهلة يلمسها الطلاب, وهذا إن دل على شيء إنما يدل على استبعاد عضو هيئة التدريس ليكون أحد أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ،وهذا يؤكد رفض الفرضية الأولى.

المجال الثاني: مجال الطالب:

بينت النتائج أن الفقرة التي نصت على :"تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) ويفسر الباحث ذلك بتمكن عضو هيئة التدريس من جذب انتباه الطلاب ،وحثهم على التفاعل والتشارك فيما بينهم أثناء تناول موضوعات المقرر، محاولا بذلك الاستفادة مما يسمى الطالب المعلم والتي تتيح للطالب أن يساعد زميله باكتساب المعلومة بطريق يشعر من خلالها بمشاركته وأهميته في المحاضرة ، وعدم الخجل من السؤال حول أي معلومة يشعر أنّها غامضة لديه، وجاءت الفقرة التي كان نصها "تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63). ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى تمكن الطالب نظريا من موضوعات مقررات النحو, وأن المشكلة لديه تكمن في تطبيق المعرفة النظرية من خلال إعراب الجمل أو الكلمات ،وهذه النتيجة تبرز مقدرة عضو هيئة التدريس على تقديم المادة العلمية للطلاب مع معرفتنا أن تقديم المعلومة يستند على جانبين أحدهما نظري ،والآخر عملي تطبيقي, وهذا يدل على حسن اختيار القيادات العليا المسؤولة عن اختيار أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت الفقرة التي كان نصها "تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) ويعزو الباحث ذلك إلى شعور الطالب بالضعف بالجانب التطبيقي للإعراب, والذي يتمثل له بالشعور بالخوف والقلق من محاضرة الإعراب ؛لأن ذلك قد يشعره بالإحراج، وعدم الثقة أمام زملائه وأمام أساتذته، لاسيما وأنه يريد أن يتخصص في هذا المجال ،وسيكون بالمستقبل مدخل أساسي من مدخلات وزارة التربية والتعليم والذي عليه تقع مهمة تعليم وتأسيس طلبة المدارس. وهذا يعطي مؤشرالقبول الفرضية الثانية.

المجال الثالث: مجال المحتوى التعليمي:

دلت النتائج أن الفقرة التي نصت على :"تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) ويعزو الباحث ذلك إلى المنهج الدراسي الذي قد تم بناؤه بشكل متدرج بحيث يراعي إعداد الطالب في المستويات الدراسية المختلفة ؛الأمر الذي يمكن عضو هيئة التدريس من عرض المواضيع التي تتناسب ومستويات وقدرات الطلاب، وجاءت الفقرة التي كان نصها: "يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) ويفسر الباحث ذلكبأن المنهج تم بناؤه ليراعي الجانب النظري والجانب التطبيقي, وأن المشكلة لدى الطلبة تكمن في الجانب التطبيقي، وهذا يستدعي معرفة عضو هيئة التدريس بأهمية تحفيز الطالب فكلما كان الطالب على دراية بأهمية ما يتناوله من موضوعات، كانت لديه الرغبة والدافعية نحو التميز، وبالتالي التخلص من شعور الخوف والقلق من الإعراب، بينما احتلت الفقرة التي نصت على "لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.20) ويفسر الباحث عدم اقتناع الطلاب بأهمية الموضوعات النحوية في الحياة العملية، لعدم تعرضهم لمواقف تستدعي تطبيق معلوماتهم النحوية في حياتهم العملية، وقد يكون لطبيعة الاهتمامات التي تتناولها هذه الفئة خارج الأسوار الجامعية السبب في ذلك ؛إذ تكاد تنحصر الاهتمامات بالمسابقات الرياضية ووسائل الترفيه, وهذا يستدعي من المؤسسات الجامعية إقامة الفعاليات والأنشطة والمسابقات خارج أسوارها، وإشراك فئات المجتمع فيها وتوزيع الجوائز العينية والمادية على المتميزين, وكذلك الأمرلا بد من معالجة هذه النقطة خلال بناء المحتوى الدراسي والذي يستدعي إشعار الطالب بأهمية ما يتناوله في حياته العلمية والعملية، وهذا يعطي مؤشراً يتفق مع الفرضية الثالثة.

المجال الرابع : مجال طرائق التدريس والأهداف

أشارت النتائج أن الفقرة التي نصت على "وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) ويرجع الباحث ذلك إلى دقة بناء المنهج الدراسي الذي يأخذ بعين الاعتبار الجانب التقويمي في المقرر وكذلك تمكن أعضاء هيئة التدريس من التنويع بأساليب التقويم التي تعد التغذية الراجعة للطالب حول مدى إدراكه وفهمه المادة، والتي تعطي عضو هيئة التدريس القدرة على الوقوف وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب والعمل

بكل ما يمكن للتخلص من نقاط الضعف، وجاءت الفقرة التي كان نصها "يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74) ويفسر الباحث ذلك بوعي عضو هيئة التدريس بأهمية تنويع استراتيجيات التدريس ؛ لما لذلك من أثر إيجابي في إيصال المعلومة للطالب وذلك باستخدام الاستراتيجية التي تزيد من تفاعل وتشارك الطالب في المحاضرة, وهذا يبين أهمية الجانب التطبيقي في إكساب الطالب للمعلومات الإعرابية، وإدراكه وفهمه لموضوعات المقرر؛ وبالتالي مساعدته على التخلص من الخوف من الإعراب, بل تعمل على تنمية شعور الرغبة والاستمتاع لديه أثناء دراسته لموضوعات الإعراب.

بينما احتلت الفقرة التي نصت على "يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) ويرجع الباحث ذلك إلى أهمية الحوار والمناقشة كاستراتيجية من استراتيجيات التدريس الحديثة؛ والتي تساعد بشكل إيجابي وفاعل في تحقيق الأهداف التي يسعى عضو هيئة التدريس والمحتوى الدراسي من تحقيقها وهي: أن تكون مخرجات مؤسسات التعليم العالي مدخل أساسي من مدخلات مؤسسات التعليم العام الذي يحقق رؤية وتطلعات وزارة التربية والتعليم. وهذا يؤكد على رفض الفرضية الرابعة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أمل محمود علي إبراهيم (2016) التي توصلت إلى ضعف إدراك المعلمين لأهمية ممارسة القواعد النحوية في المواقف التعليمية، واقتصارهم في التعليم على الجانب النظري دون التطبيقي؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف الطلاب في تمثلهم القواعد في القراءة والكتابة، وهو ما خلف انطباعات نفسية غير مرضية اتجاه تعلم النحو عند الطلاب، ودراسة البابلي (2015م) التي توصلت إلى اهتمام المنهاج بالمسائل الخلافية والتشعبات النحوية، عملت على ترك انطباعات غير مرضية عن المنهاج لدى الطلبة. كما اتفقت مع نتائج دراسة نسيبة (2011) التي توصلت إلى أن كل أطراف العملية التعليمية لها اليد الطولى في ضعف الطلاب في النحو العربي؛ الأمر الذي أثار ضجة نفسية عند طلاب اللغة العربية وبالتالي إلى ضعف الطلبة في هذه المقررات. كما اتفقت مع نتائج دراسة سورية (2004) التي توصلت إلى أن مشكلة صعوبة النحو وتعقده أدت إلى خوف بعض الطلاب من النحو والإعراب وبالتالي إلى عزوفهم عن تعلمه. ولم يعثر الباحث على أية دراسة توصلت إلى خلاف ذلك.

ثانيا: مناقشة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)؟".

وأشارت نتائج هذا السؤال إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة، تعزى لمتغير الكلية.

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات وهي:

1– ربط الموضوعات النحوية بالحياة العملية اليومية للطلبة.

2– إثارة عنصر التشويق لدى الطلبة وتحفيزهم على تعلم الموضوعات الإعرابية.

3– تبسيط الموضوعات النحوية بطريقة محببة لدى الطلبة.

4- إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لدى فئات طلابية أخرى ،وخاصة في الكليات والتخصصات الأخرى.

5- الاهتمام بقدرات عضو هيئة التدريس ومحاولة جذب الطالب إلى المقرر.

6- وضع مقرر فصلي يحمل عنوان " التطبيقات اللغوية" وتكون النصوص المقترحة فيه من القرآن والسنة وكلام العرب ويطبق الطالب فيها ما يدرس من موضوعات النحو في كل مستوى من المستويات الدراسية.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

1- **الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد**، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي، 1957.

2- **الأنباري،أبو البركات عبد الرحمن بن محمد**، نزهة الألباء في طبقات الأدباء،تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط3،1985.

3- **البعلبكي، منير** ، المورد، قاموس إنجليزي _ عربي،بيروت_ لبنان، دار العلم للملايين،1967 .

4-**ابن جني، أبو الفتح عثمان**،الخصائص، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي،ط1، بيروت، 2001م.

5- **الجواري، أحمد عبد الستار**،نحو التيسير _ دراسة ونقد منهجي،بغداد،المجمع العلمي العراقي، .1984

6-**الحريري، أبو محمد القاسم بن علي**،شرح ملحة الإعراب، ط1، لبنان، دار ابن حزم، 2003.

7- **حسان، تمام**، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية،ط4 ، القاهرة،عالم الكتب،2000 .

8- **ابن خالويه،الحسين بن أحمد**،إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، 1941.

9- **ابن خلدون، عبد الرحمن**،مقدمة ابن خلدون، القاهرة، دار الفجر، 2004.

10- **ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد**،وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ط1، بيروت، دار صادر، .1994

11- **خليفة، حسن محمد**، تحليل محتوى لكتاب، يهود وعرب في دولة إسرائيل، فصل في الجغرافيا السكانية الصف السادس بالمدارس الحكومية، جامعة الملك سعود، 2003.

12- **الخماش، فائز بن حامد**، تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة،(بحث مكمل لرسالة الماجستير) المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 2008.

13-الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد بن عثمان، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، ط2، 1987.

14- **الدجني، فتحي عبد الفتاح**، أبو الأسود الدؤلي ونشأة النحو العربي، ط1، الكويت،وكالة المطبوعات الكويت، .1974

15-**الراجحي، عبده**،النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربية، 1997.

16- **الزبيدي، محمد بن الحسن**، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف.

17- **الزجاجي، أبو القاسمعبد الرحمن بن إسحاق**، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، ط4، بيروت، دار النفائس، 1982.

18- **السامرائي، إبراهيم**، النحو العربي نقد وبناء، بيروت، دار الصادق، 1968.

19- **سليمان، سيد عبد الرحمن**، المخاوف والاكتئاب والعلاج، ط1، القاهرة، عالم الكتاب، 2011.

20- **سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر**،الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، القاهرة، 1977.

21-**السيد، محمود أحمد**، في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، جامعة دمشق، 1966.

22- **السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله**، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مصطفى البابي الحلبي، 1966.

23-**السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر**،همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مصر، عالم الكتب، 2001.

24-**شحاته، حسن**، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1996.

25- **صالح، قاسم حسين**،الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وطرائق علاجها، ط1، الأردن، العراق، دار دجلة، 2010.

26- **ضيف، شوقي**،تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، مصر، دار المعارف، 1986.

27- **ظافر، محمد، والحمادي، يوسف**، التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر ، 1984.

28- **عبد الرحمن، عائشة**، لغتنا والحياة، مصر، دار المعارف، 1971.

29- **العجمي، فالح شبيب**، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، القاهرة، جامعة القاهرة، مؤتمر اللغة الثاني بكلية دار العلوم، 2004.

30- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين،مسائل خلافية في النحو، تحقيق: محمد خير الحلواني، ط1، بيروت، دار النشر العربي، 1992.

31-**عطا، إبراهيم محمد**،طرق تدريس اللغة العربية والدينية،ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1990.

32- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق: السيد أحمد صقر، مطبعة الحلبي، 1975.

33- **الفراء،أبو زكريا يحيى بن زياد**،معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي، عالم الكتب، .1983

34-**القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف**، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية،.1982

35- **قورة، حسين سليمان**، تعليم اللغة العربية (دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية)، القاهرة، دار المعارف، 1969.

36- **القوزي، عوض حمد**، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ط1، الرياض، جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات،.1981

37- **المخزومي، مهدي**، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، لبنان، دار الرائد العربي،.1986

38- **مصطفى، إبراهيم**، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، .1959

39-**ابن معطي، أبو الحسين يحيى**، الفصول الخمسون، تحقيق: محمود محمد الطناحي، الناشر: عيسى البابي الحلبي، .1977

المراجع الأجنبية

- **Edmund, Bourne**, (2015). The Anxiety & Phobia Workbook 5th Ed. New Harbinger Publications.1

2- **Edmund, Bourne** (2015), P47. Albrecht, Karl (2012), "The Only 5 Fears We All Share" psychology today. https://www.psychologytoday.com

3 - **Nordqvist, Christian** (2016) what-is-a-phobia, Symptoms, Diagnosis and Treatment of Phobias, https://www.verywell.com

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الاستبانة

أخيالطالب -أختي الطالبة

نضعبينأيديكمهذهالاستبانة،آملينالتفضلبالإجابةعلىفقراتهابكلدقةوموضوعية. وتهدف هذه الاستبانة إلىالتعرف على وجهة نظرك في بعض القضايا والمشكلات التي تخص الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، وهذه الاستبانة ليست اختباراً لقياس معلوماتك في أيّمقرر دراسيّ، كما أن درجتك فيها لن تؤثر سلباً أو إيجاباً علىمستواكالعلمي أو درجاتك في المقررات الدراسية المختلفة،علماأنهلاتوجدإجاباتصحيحةوأخرى خاطئةحيثإنّكتعبرعماتعتقدهبالفعل،وسيتم التعامل مع إجاباتك ومعلوماتك بسرية تامة لغاية البحث العلمي، وسوف يتم تحويل الإجابات إلى مؤشرات رقمية تستخدم في التحليل. والمطلوب منك أن تختار الإجابة التي توافق وجهة نظرك من حيث البدائل التالية :

موافق بشدة	إذا كانت العبارة تنطبق على ما تعتقده بشكل كبير
موافـق	إذا كنت تعتقد في ذلك فقط
محايد	إذا كنت غير متأكد من اعتقادك
غير موافق	إذا كنت لا تعتقد فيها
غير موافق بشدة	إذا كنت لا تعتقد فيها نهائيا.

ولكم خالص التحية والتقدير

الباحث

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقرر النحو العربي ذو كفاءة علمية عالية.					
2	لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو.					

3	يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل.					
4	يثير عضو هيئة التدريس عنصر التشويق في المحاضرة.					
5	يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب.					
6	يستقبل عضو هيئة التدريس أسئلة الطلاب ومشاركاتهم في محاضرة النحو بطريقة تثير الدافعية والتحبب.					
7	يقوم عضو هيئة التدريس بربط المحاضرة الحالية بالمحاضرة السابقة.					
8	يوفر عضو هيئة التدريس أجواء صحية لاختبار النحو.					
9	تمتلك رغبة عالية في تعلم الإعراب.					
10	تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية.					
11	تجيب بكل ثقة إذا وجه إليك سؤال "أعرب الجملة التالية".					
12	دراسة الإعراب تحتاج إلى إعمال للذهن وتركيز عال في الدراسة.					
13	أتخوف من الانتقاد من قبل عضو هيئة التدريس أو الزملاء بعد الإجابة على أي مسألة إعرابية.					
14	تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب.					
15	الخوف من الإحراج يجعلني أتجنب القيام بالإجابة في محاضرات النحو.					
16	تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو.					
17	تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية.					
18	تتوافق الموضوعات النحوية مع مستوى الطالب من المستوى الأول إلى المستوى الثامن.					
19	يركز الدرس الإعرابي على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي.					
20	يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة.					
21	لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية.					
22	يتميز المحتوى الدراسي لمقرر النحو بالبساطة والوضوح.					
23	تواجه صعوبة في فهم الطرائق الإعرابية بسبب الأسلوب الذي ألفت فيه.					
24	الإعراب مجرد قوالب جامدة ليس فيه إبداع.					
25	يستخدم عضو هيئة التدريس طرائق تدريس متنوعة.					

26	الأهداف التي تراد من تدريس مقررات النحو العربي ذات جدوى.					
27	وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة.					
28	يوظف عضو هيئة التدريس التقنيات التعليمية المختلفة لتدريس مقرر النحو بشكل فعال.					
29	يستخدم عضو هيئة التدريس وسائل اتصال مناسبة بينه وبين الطلبة					
30	يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو.					
31	يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة					
32	تراعي أهداف المقرر جميع مستويات الطلاب من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.					

الهوامش

(1) عبد الرحمن، عائشة (1971)، لغتنا والحياة، دار المعارف بمصر، ص96.

(2)البعلبكي، منير (2008) قاموس المورد، انجليزي عربي، دار العلم للملايين. **Phobia**.

(3) Edmund, Bourne (2015), the Anxiety & Phobia Workbook 5th Ed. New Harbinger Publications.P46.

- صالح، قاسم حسين (2010) الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وطرائق علاجها، ط1، الأردن، العراق، دجلة، ص361.

(4) Edmund, the Anxiety & Phobia Workbook 5th Ed.P46.

- صالح، الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وطرائق علاجها، ص361.

(5)Nordqvist, Christian (2016) what-is-a-phobia, Symptoms, Diagnosis and Treatment of Phobias, https://www.verywell.com.

(6) صالح، الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وطرائق علاجها، ص380. وسليمان، سيد عبد الرحمن (2011) المخاوف والاكتئاب والعلاج، ط1، القاهرة، عالم الكتاب، ص314- 320.

(7) ينظر: الحريري، أبو محمد القاسم بن علي (2003)، شرح ملحمة الإعراب، ط1، لبنان، 2003، دار ابن حزم، ص26.

(8) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (2001) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مصر، عالم الكتب، ص 40.

(9) الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (1957) أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي، ص63.

(10)الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (1982) الايضاح في علل النحو، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، ط4، دار النفائس، بيروت، ص 91.

(11)القوزي، عوض حمد (1981) المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، جامعة الرياض، ط1، ص 14. الدجني، فتحي عبد الفتاح،(1974) أبو الأسود الدؤلي ونشأة النحو العربي، وكالة المطبوعات- الكويت، ص 14 .

(12)القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (1982) إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية- بيروت، ط1، 1 / 15.

(13) المعطي، زين الدين أبو الحسن (1977) الفصول الخمسون، تحقيق، محمود محمد الطناحي، عيسى البابي الحلبي، ص 149.

(14) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (1983) معاني القرآن، تحقيق، أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، عالم الكتب، 1/1.

(15) ابن خالوية، الحسين بن أحمد (1941) إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، ص 3.

(16) ابن جني، أبو الفتح عثمان (2001)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، ط1، بيروت، 88/1.

(17) السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (1966)، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: طه محمد الزيني، محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر، مصطفى البابي الحلبي، ص16. الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (1985) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط3، ص 12.

(18) القلقشندي، أبو العباس أحمد (1922)، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب المصرية، 160/3، الأنباري، نزهة الألباء، ص 12.

(19) ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد، (1994)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ط1، دار صادر- بيروت، 1 /125، الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد بن عثمان (1987)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، ط2، ص7.

(20) الزبيدي، محمد بن الحسن (1984) طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، ص 29، الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد بن عثمان (1987)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، ط2، ص 2.

(21) سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر(1977)، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم، ط2، القاهرة، 1/ 13.

(22) ابن فارس، أحمد (1328) الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السلفية، القاهرة، ص161.

(23) العكبري، أبو البقاء (1992)، مسائل خلافية في النحو، تحقيق: محمد خير الحلواني، بيروت، ط1، دار النشر العربي، 107/1.

(24) مصطفى، إبراهيم (1959) إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، ص1.

(25) ينظر: حسان، تمام (2000)، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، ص49.

(26) ينظر: السامرائي، ابراهيم (1968)، النحو العربي نقد وبناء، دار الصادق، بيروت، ص10.

(27) ينظر: ضيف، شوقي (1968)، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، مصر 1986، ص3.

(28) ينظر: الراجحي، عبده (1997)، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، ص6.

(29) الجواري، أحمد عبد الستار(1984)، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، طبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ص22.

(30) المخزومي، مهدي (1986)، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، ص19.

(31) ينظر: المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 15.

(32) ينظرالعجمي، فالح شبيب (2004)، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، مؤتمر اللغة الثاني بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ص 586.

(33) ينظر:شحاته، حسن (1996)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص76.

(34) ينظر:الخماش، فائز بن حامد بن شديد (2008)، تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، بحث مكمل لرسالة الماجستير، جامعة أم القرى، إشراف الدكتور مرزوق بن إبراهيم بن عبيان القرشي، ص 58.

(35) ينظر: خلف الله (2002) ص 231.

(36) ينظر:شحاته (1996)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص76.

(37) ينظر: أبو شتات، 2005، ص28.

(38) ينظر:شحاته (1996)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص80.

(39) ينظر:الخماش (2008)، تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، ص34.

(40) ابن خلدون، عبد الرحمن (2004) مقدمة ابن خلدون، القاهرة، دار الفجر، ص717.

(41) ينظر: عطا، إبراهيم محمد (1990)، (طرق تدريس اللغة العربية والدينية، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ص 46.

(42) ينظر: قورة، حسين سليمان (1969)، تعليم اللغة العربية (دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية)، القاهرة، دار المعارف، ص120.

(43) ينظر: ظافر، محمد، والحمادي، يوسف (1984)، التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر ، ص 67.

(44) ينظر: عطا، طرق تدريس اللغة العربية والدينية، ص 60.

(45) ينظر: ظافر والحمادي، التدريس في اللغة العربية، ص 75.

نشاط القراءة مــــــــا بين الجيلين (الكفاءات 1+2)
كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي أنموذجاً

بن ساسي عبد الكريم
جامعة باتنة

الملخص بالعربية :

تُعدُّ القراءةُ من أكبر المفاتيح للعبور إلى العالَم متعدّد الثّقافات و الاتجاهات، و هي الأسُّ الّذي تبنى عليه سائرُ المهارات اللّغويّة على اختلافها،فقد اعتنتِ المدرسةُ الجزائريّةُ في كلّ مراحلها بهذا النّشاط الحيوي الهام، و أولتْ له الأهميّة القصوى من حيث الطّرائقُ و الأهدافُ و الوسائلُ و التّوقيتُ،و مما زاد الأمر بُلْغَةً و اهتماماً هو تعزيز نشاط القراءة في **نموذج المقاربة بالكفاءات في الجيلين (1+2)،** و هذه الدراسة تهدف إلى المقارنة التحليلية لوضعية القراءة من خلال كتابي القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي في الجيلين .

الملخص بالفرنسية :

La lecture est considérée comme une des plus importantes clés pour accéder (approcher / comprendre) un monde multiculturel avec ses différentes tendances (orientations / évolutions), et elle est, aussi, la base sur laquelle (le fondement sur lequel / l'assise sur laquelle / le socle sur lequel) sont construites les différentes autres compétences langagières (linguistiques).

L'école Algérienne dans toutes ses étapes (phases / tous ses cycles – tous ses niveaux) a pris soin de cette activité essentielle, et lui a octroyé une importance fondamentale (extrême / essentielle) en termes de méthodes et d'objectifs, de moyens et de calendrier.

Et ce qui a renforcé (augmenté / accru) cet intérêt particulier, c'est la promotion de cette activité de lecture dans le modèle dernièrement adopté de *l'Approche Par Les Compétences* à travers ses deux générations – (1+2)

Cette étude a pour objet une analyse comparative de cette activité de lecture dans les deux
manuels de première et de deuxième génération de la classe de première année primaire.

الملخص بالانجليزية :

Reading is considered as one of the major keys to a multicultural world with its various trends and orientations, and it is the foundation on which all the other various language skills are built.

The Algerian School System has awarded a great consideration within all its phases to this essential activity, and granted it a fundamental importance in terms of methods and objectives, resources and timing.

In addition, this interest has been reinforced by the promotion of the reading activity in the recently adopted model of *The Competency Based Approach* throughout its two consecutive generations – (1 + 2) –.

This study intends to compare analytically the activity of reading in the first and second generation course books of the first year in the Primary School phase.

- **النشـــــــاط :**

جاء في اللّغة " رجلٌ نَشِيطٌ طيّبُ النّفس للعملِ،و دابةٌ نَشِطَةٌ و أَنْشطة و نشطة ، و قد أنشطتُم ،أي نشطتْ دوابُكم، و افعلوا ذلك على المَنْشَط و المَكْرَه، و ثورٌ ناشطٌ خارجٌ مِنْ أَرْضٍ إلى أرضٍ "[1].

فالمعنى اللّغويّ للنشاط يتضمّن **الاستعدادَ النّفسيّ للعمل و الممارسة ،و الانتقال من عملٍ إلى آخرَ** . فالملاحظ أنّ هذه المعاني قريبةٌ من المعجم المدرسيّ للعبارة .

و النّشاطُ بالمعنى المدرسيّ هو ذلك " **الجُهد العقليُّ و البدني الّذي يبذله المتعلّم في سبيل انجاز هدفٍ ما** ..."[2] **،و في مساقٍ آخر أكثر أجرأةً هو " مجموعُ الإجراءات و الفعاليّات التي يقوم بها المعلّمُ و المتعلّم خاصّةً في حيز محدّدٍ من الزّمن و في مجال معرفيّ معيّن** ..."[3] من خلال التّعريفين السّابقين تتجلّى عناصرُ مشتركةٌ منها :

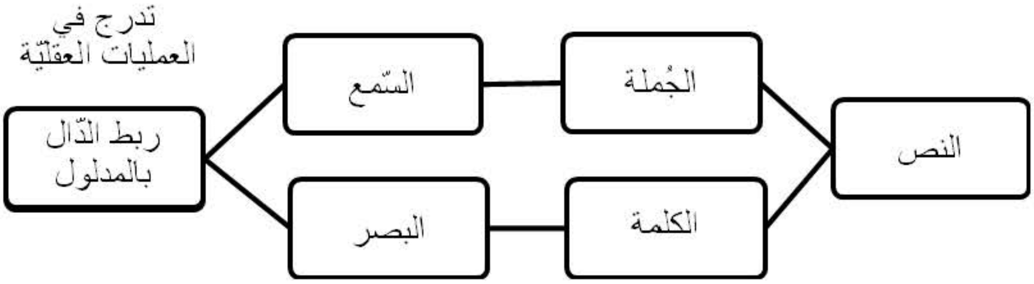
- **النّشاط يعني الممارسة الفعليّة من أجل انجاز هدفٍ تعلّميّ .**
- **و هو يمثّلُ الإجراءات المحدّدة بزمنٍ و مجالٍ معرفي .**
- **النّشاط له صلةٌ بالمتعلّم بالدّرجة الأولى ،فهو الذي يلاحظ ،و يناقش ،و يستنتج ،ويطبق ...**

و في هذا السّياق يأتي الحديثُ عن المادة **المكوّن التّعليميّ الّذي كان شائعاً لفترة** ،و اختفى و ترك مكانه للنشاط ، فالمادة "**هي مشتقةٌ من مضامين و محتويات مجال معرفي معيّن و تكون منظّمةً لأجل التّدريس و في زمنٍ محدّد حسب كلّ مستوى دراسيّ** ..."[4].

المادة تركّزُ على الجانب المعرفي أكثر من غيره ،و لهذا شَاعَ استعمالُها في المضامين التّعليميّة التّقليديّة ، بينما النّشاط **يتميّزُ بالمشاركة الفعّالة و الواضحة للمتعلّم في الأداء المدرسيّ** ،و كان اختياره موفّقاً ،لأنّه يتماشى مع الاتجاه الجديد في النّموذج التّعليميّ المطبّق.

- **القـــــــــراءة :**

القراءة بالمعنى العام "هي نشاطٌ حضاريٌّ متعلّقٌ بمجمل التّغيرات الّتي تلحق الفردَ و المجتمع ،وذلك ما جعلها مقياساً لدرجة رقي المجتمعات ،و لعلّ تعدّدَ مصادرها في يومنا ،من كتبٍ و مجلاتٍ ، و جرائدَ ،ووسائل إعلام ،و أقراصٍ مضغوطة ،و انترانات لخير دليل على العلاقة التي تربط القراءة بالتّطور الحضاريّ..."[5] ، فالقراءة هنا تمثّل الأداة و الوسيلة للولوج إلى عالَم الحضارة و التّقدم،**و أمّا القراءة بالمعنى الإجرائي هي** " واحدةٌ من **أهمّ المهارات اللّغوية الأربع** ،و لها جانبان **الجانب الآليّ** و هو التّعرف إلى أشكال الحروف و أصواتها و القدرة على تشكيل كلمات و جمل منها،و **جانب إدراكيّ ذهنيّ** يؤدي إلى **فهم المادة المقروءة ...:**[6] تظهر خصوصية هذا المفهوم في التّعرف الشّكليّ الصّوريّ على الكلمة ،و التّعرف الذّهنيّ أو الاستخدام الأمثل للعمليات العقليّة **كالمقارنة و الاستنتاج والنّقد...**، فالمفهوم الشّامل للقراءة بعد توسّع دلالتها هو " تعرّف الحُروف و الكلمات و النّطق بها صحيحة و فهماً و ربطاً و استنتاجاً و موازنةً و تفاعلاً مع المقروء و نقداً و أسلوباً من أساليب حلّ المشكلات..."[7] غيرَ أنّ نشاط القراءة يختلفُ من مستوى إلى آخر ،**ففي المرحلة الابتدائيّة** ،و لا سيما في الطّور الأوّل منها يصير الاعتناءُ بالجانب الصّوتي من أولويات المرحلة ، **فالذّاكرة السّمعية البصريّة** تتجلّى أهميتها في هذه السّنة ،و تعويد المتعلّم على السّمع و الرؤية لفترة معينة هي من **الإستراتيجية لتعليم القراءة .فمهارة السّمع** تتعلّق بالجانب التّعبيريّ من جهةٍ ،**و تشحين المعجم الذّهني** للتلميذ من جهة أخرى ،و لهذا يشيع في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ما يسمّى **بالفترة التّمهيديّة** التي تهدف إلى إعداد التّلميذ من النّاحية النّفسيّة و اللّغويّة ،**و تأتي المهارة البصريّة ،و هي مهارة اكتشاف و ربط الدّال بالمدلول** ،و هذه الخطاطة توضح المعنى :



فالملاحظ من هذه الخطاطة أنّ النّصّ يعدُّ الدّعامة الأساسيّة في ظهور **السّنـــدات الأولى** للقراءة من النّاحية اللّغويّة ،و الممثلة في **الجملة و الكلمة** ،و في الوقت نفسه تظهر أهمية مهارتي السّمع و البصر ، كما يلاحظ تأخّر **الرّبط بين الـــدّال و المدلول ،و هو من العمليات العقليّة المرتبطة بعامل النّضج** ،ففي الرّسم يظهر الجانب الذّهنيّ بعد مرحلة **تكثيف المهارات ،و هي مرحلة تؤسس للكفـــاءات.**

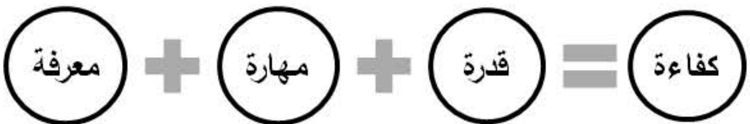
- **المقاربة بالكفاءات (الجيل الأوّل) :**

تعدُّ **المقاربة بالكفاءات** النّموذج الجديد الذي تبنتْه المدرسة الجزائرية بصفة فعلية و رسمية منذ سنة 2003 ،وجاء متمّماً **لبيداغوجيا الأهداف** التي " **و للأسف ،تَبَيّنَتْ محدوديتُها الكبيرة ،فالأهداف متعدّدةٌ و مجزّأةٌ و يتعلّمُ التلميذُ قِطعاً ،دون أن يفقه معناها و لا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليوميّة...**"[8] .

فالكفاءات في طبعتها الأولى فتحتْ ،و لأوّل مرة نافذةً كبيرةً على جملةٍ من المصطلحات الهامّة كان لها الفضل في تطوير الفعل التّعليمي التعلّمي ،**و توصيف أداء المتعلّم في مسار إجرائيّ إدماجيّ** ، و من هنا تتجلّى أهميةُ التّعرض لهذه المصطلحات، وربطها **بنشاط القراءة .**

– **الكفاءة :** من المصطلحات الأساسية المتكرّرة في كلّ النّماذج ابتداء من الأهداف ،فقد وردتْ في سياق " التمييز بين أهداف المحتويات و **أهداف الكفاءات** ؛ فالنّوع الأوّل تفرضه طبيعة تدرّج المادة ، أمّا النّوع الثاني فتمليه طبيعة السّلوكات المستهدفة ..." [9] ،و **أمّا الكفاءة** في النّموذج الثّاني فكانتْ هي المقصد ، و هي الأساس ، و لم يكنْ هناك اتفاقٌ بين الباحثين في تعريف الكفاءات " لأنّ عمومية الكلمة (الكفاءة) ، و غموض دلالتها بسبب تعدد معانيها جعلها بمثابة اسفنجة على حدّ تعبير **ألبير جاك ...**"[10] .

و خلاصة المفاهيم المتعلّقة بالكفاءة هي " **القدرة على دمج المعارف والمهارات المختلفة وتنظيمها و تحويلها في سياق محدّد إلى عناصر توظف لحلّ المشاكل و انجاز المشاريع و الأنشطة ...**"[11]، **فالكفاءة باختصار هي المعادلة التّالية :**



فمتغيرات المعادلة الثّلاثــــة لا تتحقّق إلاّ إذا اندمجتْ و شكّلتْ وحدةً واحدةً لمواجهة مشكلةٍ طارئةٍ في السّياق التّعليميّ الدّاخلي المدرسيّ ،أو في السّياق الخارجيّ العام للحياة .

الكفاءة القاعديّة:

"هي **المستوى الأوّل من الكفاءات** ،تتصل مباشرةً **بالوحدة التّعليميّة** .و هي الأساس الّذي تبنى عليه **بقيّة الكفاءات** .وإذا أخفق المتعلّمُ في اكتساب هذه الكفاءة **بمؤشراتها المحدّدة** ، فإنّه سيواجه صعوبات و عوائقَ في **بناء الكفاءات اللّاحقة (المرحليّة)** ،ثم **الكفاءات الختاميّة** في نهاية السّنة **الدراسيّة ...**"[12] ،**ومثال عن الكفاءة القاعديّة في** هذا المستوى، **وفي نشاط القراءة خاصّةً** هي " **القدرة على قراءة صوت(ب) استناداً إلى نصّ القراءة** "[13]، الملاحظ في هذا المثال أنّ **الكفاءة القاعديّة** تشكّلت بكيفية أخرى ، وهي أنّ القدرةَ التي تمثّل **مركباً من مركبات الكفاءة** ظهرتْ على السّطح بصورةٍ مباشرةٍ وواضحةٍ ،و سّرعة القراءة بمجرد الرؤية البصرية لصوت الباء تعدُّ **من المهارات** ،وأمّا الجانب المعرفيّ ،فهو الجانب السّابق على **الاكتشاف السّريع** ،و هذه المركبات الثلاثة كوّنت الكفاءة في شكلها البسيط .

الكفاءة المرحليّة :

هي مجموع **الكفاءات القاعديّة** ، ولا يمكن تحقيقها إلاّ إذا امتلك المتعلّمُ **الكفاءة القاعديّــة** في صورتها الوافية ،و **الكفاءة المرحليّة** مرتبطة بمحدّدات " **تتعلّق بـ:شهرٍ –فصل–أو مجال معين : و هي مجموعة من الكفاءات القاعديّة ...**"[14].

و من أمثلتها "**القدرة على قراءة كلمات و جمل** "[15] ، فقراءة **الكلمات التي تحوي مجموعة من الأصوات**، هي من **الكفاءات المرحليّة** على اعتبار أنّ قراءة الصّوت الواحد و اكتشافه على مستوى الدّرس أو الوحدة هي من **الكفاءات القاعدية**،و اكتشاف باقي الأصوات بالكيفية نفسها يؤدي إلى **الكفاءة المرحلية** .

- **الكفاءة الختاميّة :**

من الكفاءات المهمّة " **و المنتظرة في نهاية فصلٍ و المقصود به هو الباب أو المحور – أو نهاية سنة دراسية ، تخصّ نصف أو ثلث تعلّمات السّنة في مادة معينة ،يعبّر عنها بالقدرة على حل وضعية مركّبة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة ،و هي تحتاج إلى عدّة موارد ،أي أنّها تمارس في وضعية إدماج...**"[16] ،و هذه من الكفاءات التّقاطعية بين الجيلين ،و من أمثلة هذه الكفاءات " **أن يتمعّن في نصّ القراءة** "[17] ،ويرفق هذه **الكفاءة الختاميّة** مجموعةٌ من الأهداف لتحقيقها،**و التأمّل في نص القراءة** – مثلاً– يستند إلى سلسلةٍ من الكفاءات :

هذا التّدرّج في الكفاءات من الأسفل إلى الأعلى، مرتبطٌ **بعامل الزّمن، و لا تتحقق الكفاءة الختاميّة في حصة أو أسبوع أو شهرٍ، بلْ في فصل أو سنةٍ بأكملها** بعد أنْ يمارس المتعلّمُ المهارات في مسارٍ من القدرات و المعارف ، و **في**



إطار مدمجٍ.

- **الكفاءة المستعرضة أو العرضية:**

و هي من الكفاءات المميزة في الجيلين و " تشترك فيها مختلفُ المواد الدّراسيّة **في سياقات متنوّعة** ،تسمح للمتعلّم بالتّصرف الفعّال في وضعيات تتطلّبُ كفاءات مواد متنوّعة "[18] ، و **الكفاءة المستعرضة** من الكفاءات التي تمسح كلّ المجالات و المواد ككفاءة " **القراءة مثلاً فهي أداةٌ في كلّ المواد و الأنشطة اللّغويّة منها أو العلميّة و غيرها ...**"[19]

- **طريقة القراءة في ظلّ الجيل الأوّل من الكفاءات :**

الطّريقة المُناسبة لتعلّم القراءة في هذه المرحلة منذ فترة طويلة، و هي الطّريقةُ التّحليليّة "**المسمّاة أيضاً شمولية التي تبدأ تعلم القراءة بصورة أكثر شمولية انطلاقاً من اللّغة المحكية.فهي تعرض على التلميذ وحدات ذات دلالة (جمل، كلمات).و تدعوه إلى معاينتها في تصورات خطّية و إلى فهم معناها...**"[20].

هذه هي الطّريقة الشّائعة في المستويات الدّنيا ،والسّنة الأولى خاصّةً ،و مراحل القراءة مُمَهّدةٌ لبعضها البعض ،**فالمرحلة التّمهيديّة** هي مرحلة انتقالية و تحويليّة تستقبل التّلميذ القادم من البيت ، و الّذي يَحْمِلُ في ذهنه لغةً خاصّةً تحتاج إلى غربلة و تنقية لتناسب لغة المدرسة ،و تدوم هذه الفترة شهراً ،ففي الأسابيع الأولى الثّلاثة يتمُّ التركيز فيها **على الجانب الشّفويّ** بحيث يتدرّب المتعلّمُ على ملاحظة **سندات بصرية يعبّر عنها بطلاقةٍ** ،و يركّز فيها أيضاً على اللّغة ذات الإشارة الحسّيّة من خلال الحوار الذي يرتكز فيها على أسماء الإشارة للحصول على **الجمل الاسمية** ،وعلى الأسئلة التي تتضمن إشارات دالة على الأفعال ، و في الأسبوع الأخير من الشّهر يركّز فيها على الصّوائت الستة و هي : **الفتحة مع ألف المد ،الضّمة مع واو المدّ ، الكسرة مع ياء المد** ،و في المرحلة يكتشف المتعلم الصّلةَ بين ما يعبر عنه شفوياً و بين ما يلاحظه بصرياً من عالم الكتابة [21] و أمّا المرحلةُ الثّانيةُ **مرحلة التّعلمات الأساسيّة** هذه المرحلة التي تبدأ من الشّهر الثّاني إلى نهاية الفصل الثاني لتنمية **الكفاءات القاعديّة** ،وهي المرحلة التي يمارس فيها المتعلّمُ **العادات القرائيّة بعد أن يتحكّمَ في الصّوائت و الصّوامت**[22] **و مرحلة التّعلّمات الفعلية** يتعامل التلميذ مع النّصّ المتهيئ ، حيث يمارس **الفعل القرائيّ** مع تغيير **النّصّ للتجريب** في كلّ مرّة حتّى يستوفي المؤشرات الدّالة على حسن التّحكم في **الكفاءة القرائيّة**[23] مع الإشارة إلى أنّ مرحلة القراءة عامّة في هذه الفترة تعتمدُ على **المهارة البصريّة** ،فالبصر حاسّة أساسيّةٌ للمتعلّم في السّنة الأولى ،و لهذا لا يتعجب الملاحظُ ،و هو يرى كثرة السّندات البصريّة و الصّور المتنوّعة ،فلا يُقْبِلُ التّلميذ على **الصّوت أو الكلمة أو الجملة** ، ما لم تكن في **السّياق التّصويريّ أو النّصّ المصوّر** ،و في هذا تأتي السندات المساعدة على ترسيخ مبادئ القراءة و أساسياتها ،و على رأسها كتاب القراءة .

- **كتاب القراءة في الجيل الأول :**

يقوم كتاب القراءة للسنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ المسمّى(كتابي في اللغة العربية) **على مقاربتين:**

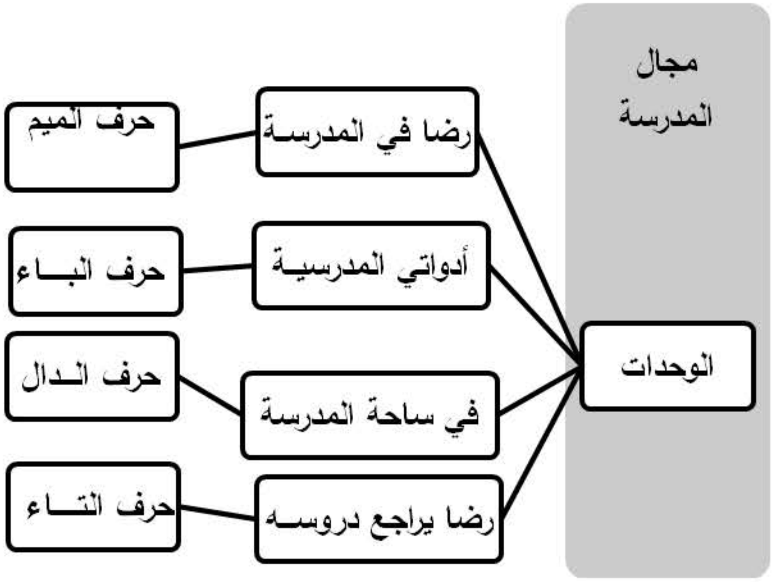
1 -**المقاربةُ بالكفاءات** : و هذا النّموذج تبنتْه المنظومة التّربوية الجزائريّة ، و من مميزاتها.

- تنظر إلى الحياة من منظورٍ عمليّ ، و تخفّف من محتويات المناهج الدّراسيّة، كما تُفعّلُ الأنشطةَ **التّعليميّة /التّعلميّة** في المدرسة و المحيط.
- تثمّن المعارف و تجعلها قابلةً للاستعمال في مناحي الحياة .
- تجعل المتعلّم يتعلّم ذاتياً و يكتشفُ المادة التّعليميّة ،و يحوّلها **من المعرفة إلى الممارسة** .[24]

2 -**المقاربة النّصيّة** : اختيرتْ من أجل البناء اللغوي، و تتميز بمواصفات منها :

- يكون النّصّ بجميع أشكاله (**الحكاية ،الوصف ،الخبر،الحوار ،المحفوظة و الأنشودة ،اللّغز..**) محلّ ممارسة الفعل التّعلمي .
- تقوم هذه المقاربةُ على قواعد **التّماسك و التّدرج النّصيّ** .بحيث يتمّ فعل القراءة و الكتابة على أسس هذه القواعد ، **و في حركة حلزونيّة ،يقرأ ثم يكتب ،و يكتب ليقرأ ...**[25]

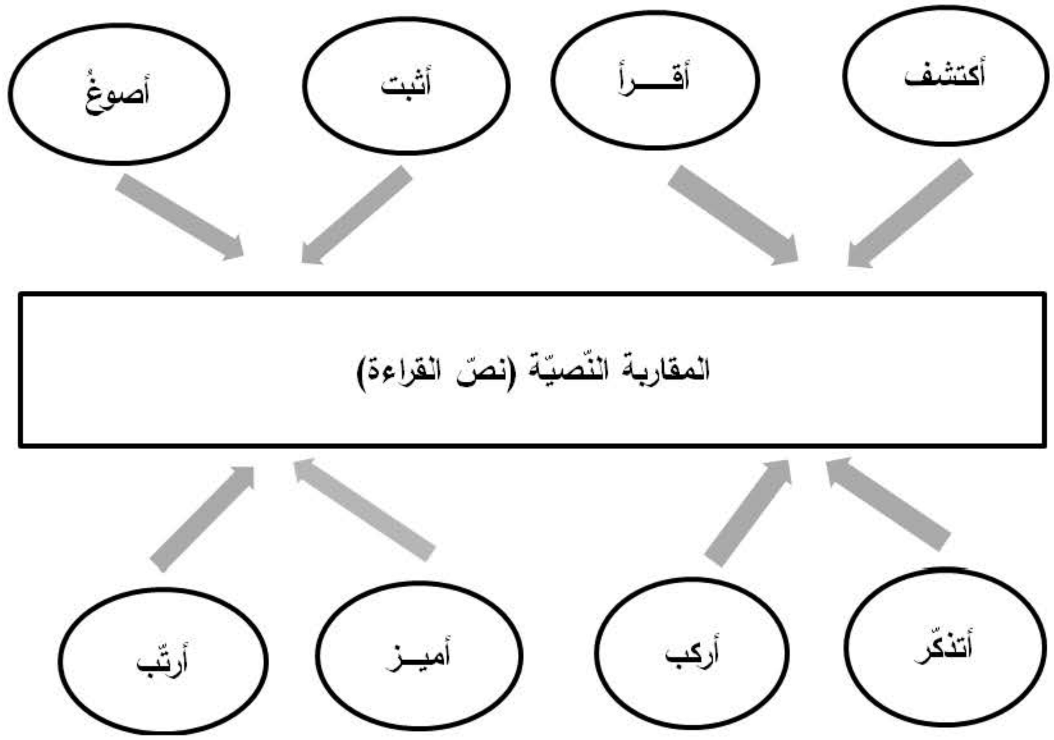
كتاب القراءة الذي يحوي على **30 نصّا** .هذه النّصوصُ عبارة **عن قصّةٍ أو خبرٍ أو حوارٍ** مرتبطة بالمجالات[26] المنصوص عليها في البرنامج ،و يضاف إلى هذه النّصوص القطع الشعرية للوحدات البالغ عددها**(10) قطع** ، للإشارة فإنّ المجالات تبلغ **ثمانية مجالات** ،و كلّ مجال يضمُّ عناوين لوحدات لها صلةٌ بواقع المتعلّم فمثال :



أوّل خطوات القراءة تنطلق **من نصّ التّسميع** الّذي **يمهّد لجملِ القراءة** ، فالجملتان الآتيتان :

- **المعلّمةُ قدّامَ الباب**
- **هذا علمُ الجزائر ....**"[27]

تحويان على الصّوت المكتشف ، و نُقلتا من النّص **بدون تحويلٍ و لا تغييرٍ**، فاحترام **المقاربة النّصيّة** هنا ظاهرٌ و جليٌّ ،فالخُطوة الأُولى **(أكتشفُ)** الجملتين السّابقتين من **المقاربة النّصيّة** ، **و الثّانية(أقرأ)** ، و الثّالثة **(أثبت)** تتركّب من مكوّنات موجودة بالنّص ،و في سياق **المقاربة النّصيّة** تأتي الخطوة الرّابعة **وهي أصوغ** ، **و** الخطوة الخامسة **أتذكّر** ، **و السّادسة أركّب** ،**و الخطوة السّابعة أميّز** ،**و الثّامنة أقرأ جيداً** ،**و الخطوة الأخيرة أرتّب** ،**فكلّ الخطوات السّابقة تنبع من النّصّ كما يلي :**



فالقراءة في ظلّ **المقاربة بالكفاءات** تحوّلتْ إلى مستثمرة **في مساق المقاربة النّصيّة** ،فسهّلتْ هذه الأخيرةُ منْ أداء المتعلّم،و ممارسته للغة الشّفهية و المكتوبة على السّواء في **مجالِ كفاءات الجيل الأوّل،و لكن وفق مدارج من الكفاءات الخاصّة و المتعدّدة .**

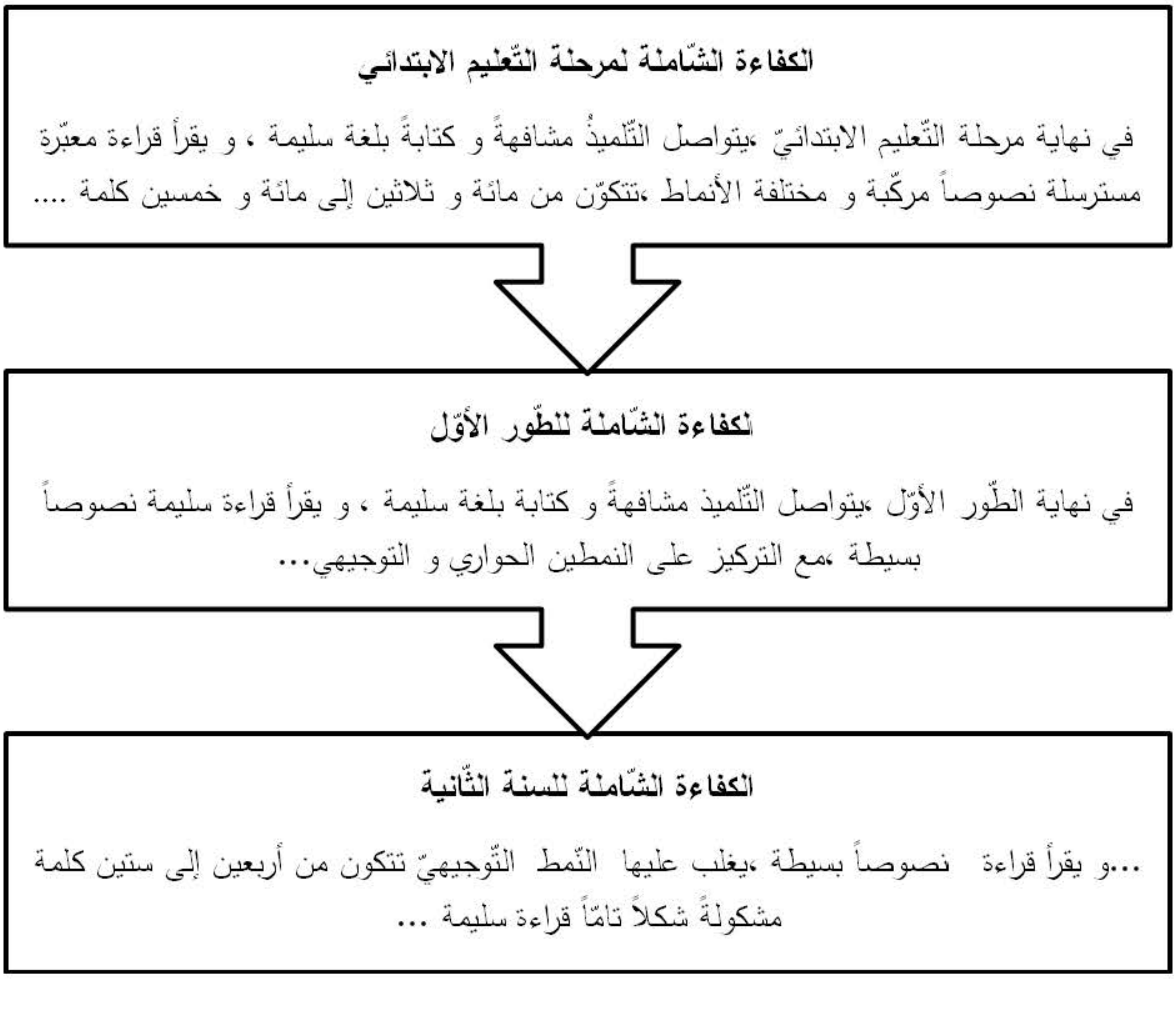
- **المقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني :**

الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات جاء ليدعّم المقاربة الأولى في بعض الكفاءات التي لم تكن ظاهرةً بصورة مباشرة ومتكررة وجلية مثل **الكفاءة المستعرضة و الختامية إضافة للكفاءة الشاملة في إطار من القيم المتنوعة** ،و من المصطلحات المتميزة التي لها علاقة بالجيل الثاني :

– **الوضعية التّعلمية :**" و هي كلُّ مشكلة تمثّل تحدّيا بالنسبة إلى المتعلّم ،و تمكّنه من الدّخول في **سيرورة تعلّيميّة نشيطة و بنّاءة ،و استقبال معلومات** و إيجاد قواعد للحلّ منتظمة و معقولة تسمو بالمتعلّم إلى مستوى معرفي أفضل"[28]،هي تحدي و استفزاز لقدرات المتعلم الذهنية .

المقطع التّعلّمــي : و هو من أساسيّات الجيل الثّاني، و يعني" مجموعة مرتّبة و مترابطة من الأنشطة و المهمات – ينوب عن التّحضير اليوميّ – يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي ، يضمن الرّجوع إلى التّعلمات القبليّة لتشخيصها و تثبيتها ،من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين ،قصد المساهمة في إنماء **الكفاءة الشّاملة ...**"[29] ،و في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي يتكوّن **المقطع التّعلمي** من " عدد من **الوضعيات التّعلمية ،و الإدماجيّة ، و التّقويميّة** ،و كلّ مقطعٍ من المقاطع **الثّمانية يحتوي على ثلاث وحدات ، و ينتهي بتعلّم الإدماج و التّقويم و المعالجة ...**"[30]

– **الكفاءة الشّاملة:** من المصطلحات التي تميزتْ بها **المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني** ،و هي لا تخصّ مادةً بعينها ،وإنما تشملُ كلَّ المواد ،بلْ أبعد من ذلك ،فهناك كفاءة شاملة للمرحلة ،و أخرى للطّور ، و كفاءة شاملة للسنة مثال [31]":

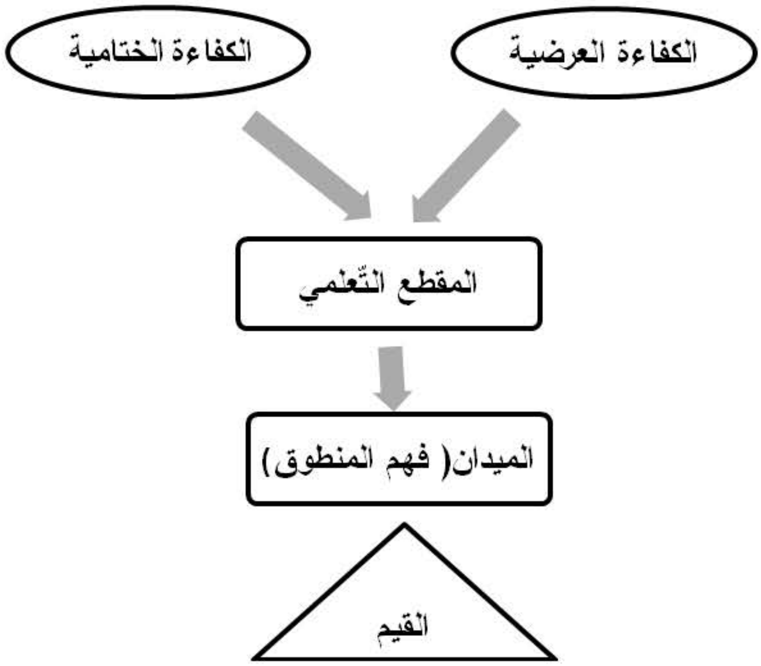


فالكفاءة الشّاملة لا تعرفُ الحدود بين المواد ،و لا بين السّنوات ،و قد رُوعي هذا الانسجام التّربويّ و المنطقي بين المواد و السّنوات **عكس المقاربـــــة الأخرى** التي كانتْ تكتفي **بالكفـــاءات الخاصّة** ،فالجيل الثّاني تدارك هذا النّقص بحيث" يتجلّى الانسجام العموديّ،في منهاج المادة الواحدة من خلال التّصور التّنازلي في **صياغة الكفاءات** ،انطلاقاً من **الكفاءة الشّاملة** للمرحلة ،ثم الطّور فالسّنة .كما تنبثق عن **الكفاءة الشّاملة** للسنة الواحدة **كفاءات ختاميّة مناسبة لميادين معرفيّة محدّدة ...**"[32]

فالكفاءات الثلاث: **المستعرضة، الختامية، و الشّاملة** صارتْ من **الكفاءات المحوريّة** في الجيل الثاني بعد أن كانت في الجيل الأول تظهر في المناسبات ،مع التركيز على المرفق الأساسيّ للكفاءة المباشر و غير المباشر الممثل في **(القيمة).**

- **القيم و الجانب الأخلاقي :**

الفعلُ التّعليميّ التّعلمي في المساق المعرفيّ اللّغوي و غير اللّغويّ يتمُّ في مساحة من القيم المتعدّدة فقدْ "أكدت مناهجُ الجيل الثّاني (الطّور الأوّل) على أهمية القيم ،و جعلها أساساً في بناء المناهج ،و قد تكفّل الكتابُ بهذا الجانب من خلال نصوصه و أنشطته ،و يمكن ملاحظة ذلك بناء على **جدول القيم و الكفاءات العرضية الواردة في المنهاج** "[33]
و القيم تصحب الفعل التّعلمي في مناهج الجيل الثاني مثل: إحياء المناسبات الدينية ، صلة الرحم ،التعاون ،التضامن....



يلاحظ المكوّنات التّعليميّة **مترابطة و منسجمة و متماسكـــة** فيما بينها ، فجملة القيـــم المتعددة تتشكل في الميدان و هذا الأخير يتحدّد من **المقطع التّعلميّ** ،و القيمة مرتبطةٌ **بالكفاءة العرضيّة** التي تمثّلُ المساحة النّاميّة للقيم ،و نصوص القراءة **مشحونةٌ بالقيم الأخلاقيّة الاجتماعية**، فنصُّ (**مـــا أعجب الحاسوب**) ،فالمتأمل في النص يلاحظ

قيماً من مثل :**إلقاء التحيّة،و الاعتراف بالفضل...**[34] **في قالب من اللغة** البسيطة القريبة من عالم الصّغير في هذه المرحلة ، **فالقيمة مرتبطة بالواقع الاجتماعي للمتعلّم** ، و نصوص الجيل الثاني لها مواصفة خاصة تختلف عن **نصوص كتاب الجيل الأول ، و في هذا السّياق هل تختلف خطوات القراءة في هذا الجيل عن الآخر؟ .**

- **خطوات كتاب القراءة في الجيل الثّاني :**

هذا التّدرّج في الخُطوات له علاقة **بالمقاربة النّصيّة :**

– **أبني و أقرأ :** يستخرج المتعلّم **الكلمات و الجمل من الرّصيد اللّغويّ** المكتسب في التّعبير مع كتابتها على السّبورة و قراءتها بمشاهد و بدونها.

– **أكتشفُ (تجريد الحرف الأول) :** يكتشف المتعلّم الحرف الأوّل انطلاقاً من عرض المشهد أو الصّيغة لاستخراج **الجملة و تقطيعها و اكتشاف الحرف و قراءته في وضعياته المختلفة .**

– **أتعرّف :** القراءة في الكتاب (أقرأ و أتعرف ،أحسّنُ قراءتي) مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.

– **أثبت :** يثبّتُ المتعلّم قراءة الحرف المكتشف انطلاقاً **من كلمات ، صور ، تعابير ،سبق التعرف عليها ،** أو كلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف لربط صلته بضوابطه.

أمّا في **مرحلة القراءة الفعلية** فتقدم له جمل تتضمن آلية القراءة المقصودة.

– **ألعب و أقرأ (من إنتاج الأستاذ) :** ينجز المتعلم مجموعة من التمارين في شكل العاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية كما ينجز التمارين الكتابية المقررة في الألعاب القرائية..."[35]

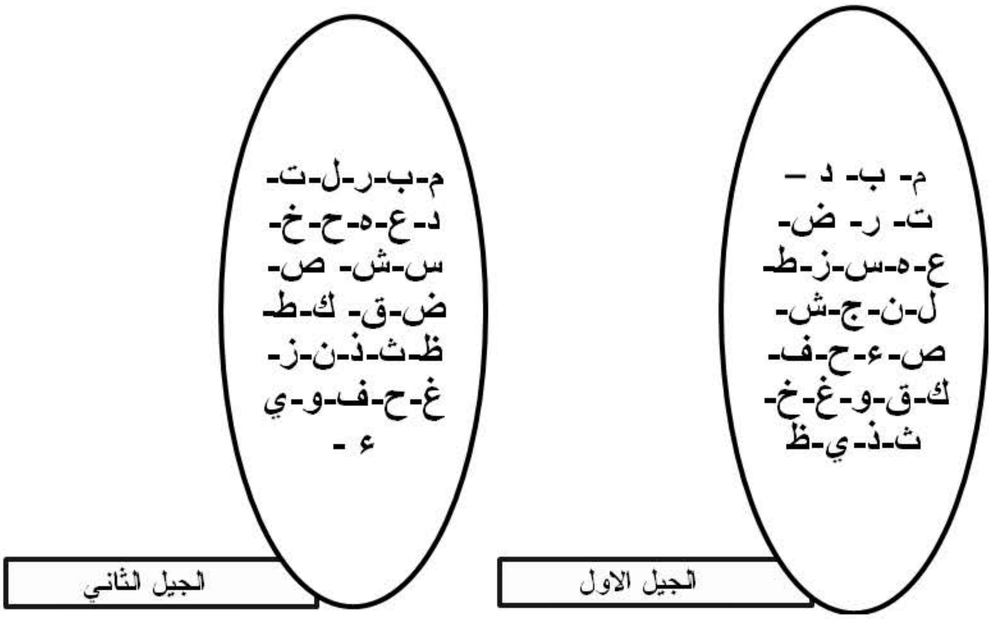
- **كتاب القراءة بين الجيلين :**

أولاً : من خلال عرض الخطوات القرائيّة للجيلين كما يلي :

1- أكتشف	1- أبني و أقرأ
2- أقـــرأ	2- استعمل
3- أثبــت	3- اكتشف
4- أصـوغ	4- أتعـرف
5- أتذكـــر	5- أقـــرأ
6- أركـــب	6- أقرأ و أثبت

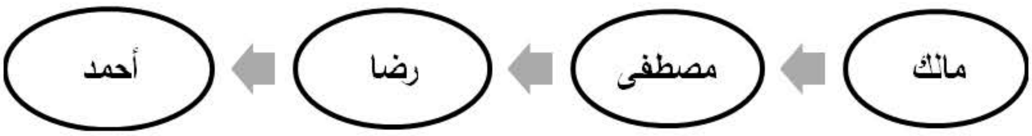
المميز في الجيل الثاني هو مرحلة **ألاحظ و أعبّر** بدل أشاهد و استمع في الجيل الأول، و الفارق واضح أنّ المتعلّم في الكتاب الأوّل كان غائباً ، دوره يكمن **في الملاحظة و الاستماع** ، فالتركيز على مهارتي الملاحظة و الاستماع له ما يبرره من النّاحية التّربويّة ،و لكن ليس على حساب المنحى اللّغوي الممثّل في ممارسة الفعل اللّغوي المنطوق ،و هذا ما استدركه كتاب الجيل الثاني ،و صار أكثر وضوحاً حين ثمّن مشاركة المتعلّم في بناء التّعلمات .

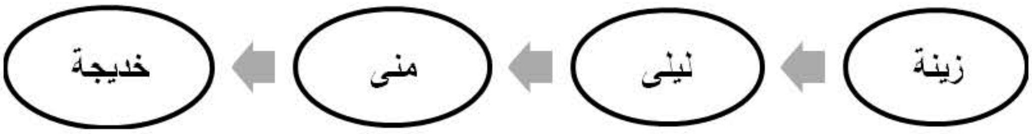
ثانياً : التّرتيب الصّوتيّ في الكتابين



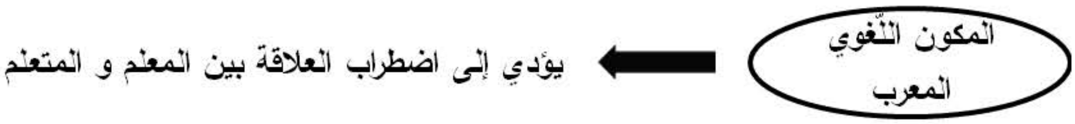
الجانب الصّوتي في **القراءة للجيلين يتقاطعان في البدء بالصّوتين(الميم و الباء)، وهذا الأمر يتوافق** مع الطبيعة التربوية و اللسانية معاً ،فالطفل أول ما ينطق (**ماما ، بابا ...**) ،و هذان الصّوتان من الأصوات الشّفهية التي لا عمل للسان فيها ، و من الناحية التربوية البدء بالسهل فيها تحفيز للمتعلّم على القراءة ، و لاسيما الصّغير، كما يلاحظ تأخير و تحويل صوت الهمزة من الرتبة **17** في الجيل الأول إلى الرتبة الأخيرة في الجيل الثاني ، **وهذه ميزة ايجابية لهذا الأخير لما لصوت الهمزة صعوبة و شدّة ،لا تتناسب مع ممارسة المتعلم الصغير للغة في البداية .**

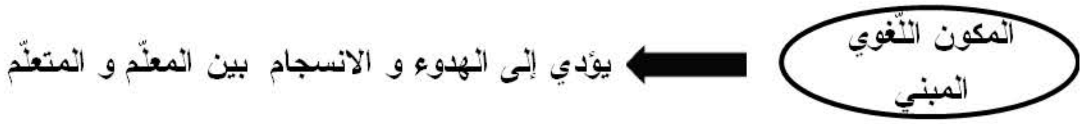
و **من الشّخصيات المحوريّة** في كتاب القراءة للجيل الثّاني **أحمد و خديجة** برغم شيوع هذين الاسمين في المجتمع ،و ليسا غريبين عن معجم التلميذ ،غير أنّ استعمالاهما **في ثنايا المركبات الخطابية النصية** ربّما يُعجّلان بعودة **المشكلة اللّغويّة التّعليميّة القديمة من جديد** من النّاحية التّاريخيّة ،فاختيار المفردات أو التراكيب اللّغويّة في هذه السنة ينبغي ربطها **بالعلاقات الديداكتيكية بين الأقطاب الثلاثة ،و لاسيما بين المعلّم و المتعلّم** ، ينظر هذه الخطاطة :





- **النواتج :**





يلاحظ من النّاحية اللّغويّة التربويّة أن استخدام المعرب الذي يتغير بسبب العوامل يؤدي إلى عدم الاستقرار **على مستوى العلاقة بين المعلم و المتعلم** ،فالتعليمية في أهدافها الأصلية تسعى للحفاظ على **العلاقة بين أقطابها من حيث التّفاعل و تنميتها.**

خلاصة القول من هذه الملاحظات البسيطة أن اللّغة كلّما عكست الواقع الاجتماعيّ للمتعلّم ،كلما كانت أرسخ من حيث الممارسة و الأداء الوظيفي لها ، إضافة إلى حسن اختيار التّراكيب اللّغوية ،و كذا النّصوص في هذا المستوى **وفق معايير تتجدّد حَسْب المجرى الاجتماعيّ للمتعلّم** ، فالإطار الذي يتواجد فيه المتعلّم عبارة عن وحدة منسجمة غير قابلة للانشطار ،فلغة الصّغير لا يمكن فصلها عن السّياق الاجتماعي الذي تنمو فيه ،و لا يمكن فصلها عن القدرات الذاتية له، في مرافقة من القيم الأصيلة والمتفتحة و المتنوّعة للمجتمع.

و **كتاب الجيل الثاني** راعى وظيفة اللّغة الاجتماعية ،وسعى من أجل وضع لغة الكتاب في الأطر التّعليميّة المناسبة للمتعلّم في هذه المرحلة.

الهوامش :

[1]**أساس البلاغة** ،جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، المكتبة العصرية ،بيروت ،ط2003،1،ص849

[2] **المنهج ،الأسس ،المكونات ،التنظيمات**، عالم الكتب ،1994،القاهرة ،ص185

[3] **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ،محمد صالح حثروبي، دار الهدى،عين مليلة ،الجزائر،2012 ،ص132

[4] المرجع نفسه،ص 132

[5] **استثمار النصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة** ،لطيفة هباشي ،عالم الكتب الحديث ،الأردن ، ط2008،1، ص12

[6] **أنشطة و مهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية** ،هبه محمد عبد الحميد ،دار صفاء للنشر و التوزيع ،ط2006،1،ص 17

[7] **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية** ،محمود أحمد السيد ،دار العودة ،بيروت ،الطبعة الأولى ،1980،ص61

[8] **ينظر المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية** ،روجرس اكزفيي ،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ،2006،ص16

[9] مصنفات الاهداف البيداغوجية النظرية و التطبيق ،بدر الدين بن تريدي ، سلسلة البيداغوجية التطبيقية الحديثة، طبع في الجزائر ،1999، ص42

[10] **مقاربة التدريس بالكفاءات** ،خير الدين هني ،ط1،، ، 2005، الجزائر، ص54

[11] **التدريس و التقييم وفق المقاربة بالكفاءات** ،فريد حاجي ،دار الخلدونية ،الجزائر، ط1 ،2013،ص 19

[12] **مقاربة التدريس بالكفاءات** ،خير الدين هني، المرجع السابق ،ص 77

[13] ينظر المرجع نفسه ،ص 234

[14] المدخل إلى التدريس بالكفاءات ،محمد الصالح حثروبي ،دار الهدى ،الجزائر ،2002،ص56

[15] ينظر اللغة العربية ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،دليل المعلم ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،منشورات الشهاب ،2004،ص.16

[16] المقاربة بالكفاءات بين الاستراتيجية و الواقعية ،محمد مشري ،نوميديا للطباعة و النشر،قسنطينة،2010،ص12.

[17] **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ،جوان 2011،ص11

[18] **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات** ،دليل عملي و سند تكويني ،دار الهدى ،الجزائر ،2015، ص.46

[19] **اللغة العربية** ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،دليل المعلم ،المرجع السابق ،ص 9

[20] **علم نفس التربية** ،غاستون ميالاريه، عويدات للنشر و الطباعة ة،بيروت ،لبنان ،ط1 ،2001،ص 89

[21] ينظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، اللجنة الوطنية للمناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2011، ص 9

[22] ينظر المرجع نفسه ، ص 9

[23] ينظر المرجع نفسه ، ص 9

[24] **ينظر دليل المعلم** ،السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،سعيد بوشينة ،الأخضر أوصيف ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ،2004،ص 24

[25] **المرجع نفسه** ،ص25

[26] **ينظر كتاب القراءة** ،السابق ،ص4

[27] **ينظر كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، منشورات الشهاب ، باب الوادي ، الجزائر ،ص 31

[28] **التدريس و التقييم وفق المقاربة بالكفاءات** ، المرجع السابق ،ص20

[29] **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط** ،اللجنة الوطنية للمناهج ،منشورات 2016 ،الجزائر ،ص 5

[30] **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ، اللجنة الوطنية للمناهج ،منشورات 2016 ،الجزائر ،ص9

[31] **ينظر دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،ص10

[32] **المرجع السابق ،ص 9**

[33] **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،السابق ،ص10

[34] ينظر كتابي في اللّغة العربيّة ،التربية الإسلامية ،و التّربية المدنيّة ،السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ،الدّيوان الوطنيّ لمطبوعات المدرسية ،ط1، 2016، ص 109

[35] ينظر **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي** ،السابق ،ص 16

اللغة العربية والتحديات المعاصرة

((آثار ومتطلبات))

إعداد الدكتور: محمد ضياء الدين خليل إبراهيم
كلية الإمام الأعظم الجامعة/العراق
قسم اللغة العربية

ملخص البحث

إنَّ واقع اللغة العربية اليوم هو انعكاس للوضع الذي وصلت إليه الأمة ، وهو صورة للحالة التي توجد عليها ، ولذلك كان الاهتمام بمعالجة مشكلات اللغة ، وبحث قضاياها للخروج بها من الدائرة التي تتراجع فيها أهميتها لدى فئات واسعة من أبنائها ، جزءاً لا يتجزأ من الاهتمام بقضايا البناء الحضاري للعالم الإسلامي .

ويهدف بحثنا هذا إلى الكشف عن المشاكل التي واجهت اللغة العربية على مر العصور ولاسيَّما في العصر الحديث ، ومحاولة معرفة الأسلوب الجيد لحفظ اللغة ، وتكمن أهمية البحث في أنَّه يلقي الضوء على المشاكل التي تواجه اللغة العربية ، والسبل الكفيلة في مواجهة هذه التحديات .

ولأجل الوصول إلى الهدف قسم البحث على ثلاثة مباحث رئيسة، هي:

المبحث الأول: وقد جاء بعنوان ((مكانة اللغة العربية وأهميتها))، وقد تناولنا في هذا المبحث بيان مكانة اللغة العربية، وأبرز سماتها، وعالمية اللغة العربية.

المبحث الثاني : وقد جاء بعنوان : ((التحديات التي تواجه اللغة العربية)) ، وقد تناولنا في هذا المبحث واقع اللغة العربية اليوم ، وأهم التحديات التي تواجه اللغة العربية الفصحى في العصر الحديث .

المبحث الثالث : وقد جاء بعنوان : ((متطلبات مواجهة التحديات)) وقد تناولنا في هذا المبحث أهم متطلبات مواجهة هذه التحديات ، وبيان السبل الكفيلة للارتقاء باللغة العربية الفصحى .

Abstract

The reality of Arabic today is a reflection of the stimulation to which nation has arrived to. It is in a state that has never seen before. Therefore, caring for treating the problems of language and searching for its issues to take it out of the circle of regression is part of the care for the civilization building the Islamic world.

This study aims at revealing the problem which Arabic language throughout ages, especially in modern ages, and try to know a new style to keep language. The importance to keep the language. The importance of the study lies in the fact that it sheds light on the problem which faces these challenges.

In order to arrive at that objective, the study was divided into three main inquiries, which are :

The first inquiry: was entitled (The Status of Arabic and its Importance), which included the status of Arabic, most important features and its universality.

The second Inquiry: was entitled (The Challenges Faces Languages) we tackle in this inquiry the reality of Arabic language today and the most important challenges that face the standard (Fus–ha) language.

The third inquiry: was entitled (The Requirements of Facing Challenges) which includes the most important requirements that faces language and the ways of promotion Arabic.

المقدمة

الحمد لله ربِّ العالمين، وأشرف الصلاة وأتم التسليم على سيد الأولين والآخرين، سيدنا ومولانا محمد المصطفى الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمَّا بعد:

فاللغة هي وعاء الثقافة وأداة الاتصال بين الماضي والحاضر، ولا يستطيع الإنسان مهما كان أن يقف على كنوز الفكر الإنساني من تاريخ وشعر ونثر بدون اللغة، فاللغة لها وظائف للفرد ووظائف للمجتمع، وهي جزء لا يتجزأ من السيادة، والحفاظ عليها هو حماية لهذه السيادة.

وللغة العربية مكانة سامقة في قلوب أبنائها خاصة، وبين اللغات عامة، هذه اللغة التي نقلت المجتمع العربي من مجتمع بسيط ساذج إلى مجتمع غاية في الرقي الفكري والحضاري منذ أحقاب وأزمان، فهي التي حملت الشعر والأدب، كما حملت الرسالة الخاتمة، وكانت وسيلة التعارف بين العرب وغيرها من الأمم الأخرى، وهي التي خضعت لها جميع الفنون الوافدة من الرومان والفرس والهند وغيرها؛ لأنَّ السلف أراد للغة العربية أن تتبوأ مكانة مرموقة، وذلك عن طريق حبهم للغتهم، وتكريس حياتهم للعلم والمعرفة، فضلاً عن ذلك قوة شخصيتهم وتمسكهم بدينهم وعقيدتهم والمحافظة على أصالتهم وعراقتهم. وقد عاشت اللغة العربية عصرها التاريخي بعد الإسلام وهي في صراع مستمر، وكان ذلك أمراً طبيعياً خلال مراحل الفتح الإسلامي، وأقبل الناس على اللغة العربية إقبالهم على دين الإسلام، واحتكت اللغة العربية بغيرها، ففشا اللحن وقام علماء العربية الأوائل بوضع القواعد لحفظ اللغة العربية من اللغات الأخرى، ولكن عندما تمكن الاستعمار من الدول العربية اتخذ من اللغة العربية هدفاً أساسياً لإبعادها عن مجال التعليم سعياً وراء تمكين لغته وثقافته، وظهرت الدعوات التي تدعو إلى نبذ العربية، كما أنَّ اللغة العربية باتت تعاني من بعض أبنائها الذين يلجأون إلى استخدام لغات أخرى في أحاديثهم وكتاباتهم، وأغلب هؤلاء مِمَّن حصل على درجاتهم العلمية من بلاد أجنبية، فهو يرى في الحديث بغير العربية إعلاناً عن نفسه وعن ثقافته، وقد يرى أنَّ لغته العربية لا تساعده أن يقول ما يدور في عقل الإنسان من تعبير وتفكير. إذاً فمظاهر ضعف اللغة العربية في الوقت الحاضر تكمن في استخدام اللغات الأجنبية في معظم الجامعات العربية، وتسلل كم هائل من المفردات إلى هذه اللغة، وهجر الفصيح اللغوي، وضعف معلمي اللغة بشكل عام، والعربية بشكل خاص ،وفضلاً عن غيرها من الأسباب الأخرى.

إنَّ واقع اللغة العربية اليوم هو انعكاس للوضع الذي وصلت إليه الأمة، وهو صورة للحالة التي توجد عليها، ولذلك كان الاهتمام بمعالجة مشكلات اللغة، وبحث قضاياها للخروج بها من الدائرة التي تتراجع فيها أهميتها لدى فئات واسعة من أبنائها، جزءاً لا يتجزأ من الاهتمام بقضايا البناء الحضاري للعالم الإسلامي.

ويهدف بحثنا هذا إلى الكشف عن المشاكل التي واجهت اللغة العربية على مر العصور ولاسيَّما في العصر الحديث، ومحاولة معرفة الأسلوب الجيد لحفظ اللغة العربية، وتكمن أهمية البحث في أنَّه يلقي الضوء على المشاكل التي تواجه اللغة العربية، والسبل الكفيلة في مواجهة هذه التحديات.

ولأجل الوصول إلى الهدف قسم البحث على ثلاثة مباحث رئيسة، هي:

المبحث الأول: وقد جاء بعنوان:((مكانة اللغة العربية وأهميتها))، وقد تناولنا في هذا المبحث بيان مكانة اللغة العربية، وأبرز سماتها، وعالمية اللغة العربية.

المبحث الثاني: وقد جاء بعنوان:((التحديات التي تواجه اللغة العربية))، وقد تناولنا في هذا المبحث واقع اللغة العربية اليوم، وأهم التحديات التي تواجه اللغة العربية الفصحى في العصر الحديث.

المبحث الثالث: وقد جاء بعنوان:((متطلبات مواجهة التحديات))، وقد تناولنا في هذا المبحث أهم متطلبات مواجهة هذه التحديات، وبيان السبل الكفيلة للارتقاء باللغة العربية الفصحى.

وختاماً: نرجو أن تكون هذه الدراسة قد أعطت الموضوع حقّه، وأن يفيد منه الباحثون مثلما أفاد البحث من غيره .

أولاً: مكانة اللغة العربية:

جاءت الشريعة الإسلامية رحمة للبشر عامة شاملة، لم تخص بنور هدايتها أمة دون أخرى، ولا دعت شعباً دون آخر، ولا كانت لإقليم دون غيره، فليست مقيدة في موطن، ولا محصورة في بلد، وإنَّما وطنها الكرة الأرضية بأسرها، وهذا ما يفيده قوله الله لنبيه : چک ک گ گ گ چ [1] .

والواقع أنَّ هذا العالم الواسع مشتمل على أمم كثيرة، ولغات مختلفة، وقبائل متعددة، وأقاليم متباينة، وبلدان متسعة، وأرجاء شاسعة، ولا بُدَّ لهؤلاء من لغة تجمع هذا المتفرق، وتقرب هذا المتباعد، وتسهل التفاهم مع جماعات يدينون بدين واحد، ويؤمنون بعقيدة واحدة، ويصدقون بكتاب واحد، ويتبعون رسولاً واحداً؛ لأنَّ معرفة لغات المسلمين كافة على شخص واحد ليست بالأمر الهين أو الشيء السهل، بل تكاد تكون غير مقدور عليها، نظراً لعمر الإنسان القصير، إذ أنَّه لا يفي بتعلم تلك اللغات كلها تعلم إتقان، وإحاطة، وإجادة.

فاختار الشارع لهم لغة واحدة يتعارفون بها ويتفاهمون، هي لغة عاصمة الأمة الإسلامية وهي اللغة العربية، اختارها لِمَا تشتمل عليه من البلاغة والفصاحة اللتينِ لا توجدانِ في غيرها من اللغات[2].

واللغة العربية لغة تتمتع بمكانة رفيعة بين اللغات الحية في العصر الحاضر، كما كانت قديماً تحتل مكانة الصدارة بين اللغات المشهورة، ينظر إليها العربي عامة والمسلم خاصة بشيء من التقديس والاحترام، وينظر إليها الغربي المنصف بشيء من الإعجاب والإكبار[3]، وذلك للأسباب الآتية:

1. اللغة العربية الفصحى هي لغة القرآن الكريم التي يتعبد بها المسلمون منذ أربعة عشر قرناً، وقد دون بها المصدر الثاني من مصادر الشريعة الإسلامية وهو الحديث الشريف، وبالتالي فإنَّ كل مسلم بحاجة ماسة إلى تعلم هذه اللغة وفهمها، لمعرفة ما ورد في كتاب الله تعالى، وسُنَّة نبيه صلى الله عليه وسلم.

واللغة الفصحى هي لغة أمة عظيمة العدد، متعددة الأوطان، منتشرة على مساحة كبيرة من رقعة العالم، فهي لغة الإسلام، والدين الحنيف الذي يدين به مئات الملايين من البشر في مختلف بقاع العالم وبه تقام شعائر الإسلام في كل بلد، فالأذان يرتفع خمس مرات من المآذن في كل مدينة أو قرية في كل وطن به عدد من المسلمين، والقرآن الكريم يرتل كل يوم بأفواه المقرئين، وتنقله الإذاعة المرئية والمسموعة إلى المسلمين في كل بلد، وفي كل بيت فيه مسلم. ومَن لا يجيد قراءة القرآن الكريم

باللغة العربية فهو يحفظ على الأقل سورة الفاتحة أم الكتاب وسوراً أخرى من قصار السور في القرآن الكريم، يقيم بها صلاته، ويؤدي بها ما فرض عليه من مشاعر ومناسك، ولذلك فإنَّ تعلمها، وإجادة النطق بها، وإحسان ترتيل القرآن بها أمر يحتمه الدين قبل أن يكون واجباً وطنياً[4].

2. اللغة العربية الفصحى لغة عريقة قديمة، وصلت إلينا عبر مسيرة تاريخية طويلة، مرت خلالها بالعديد من الأحداث المختلفة، وواكبت العديد من اللغات واللهجات التي كانت موجودة قبلها، أو متزامنة معها، أو حديثة جاءت بعدها، واستطاعت اللغة العربية الفصحى أن تأخذ طابعها الفريد وشكلها المميز، ومكانتها التاريخية الخاصة بها.

لقد استطاعت هذه اللغة أن تتغلب على الظروف والمحن التي اعترضتْ طريقها منذ أمد بعيد، وهي الآن تؤكد عزيمتها القوية على مجابهة الظروف والتحديات المعاصرة؛ لأنَّها قامت على أساس تاريخي متين، مكَّنها من حمل آخر الكتب السماوية المنزلة إلى الثقلين (الإنس والجن)، ألآ وهو القرآن الكريم، الذي يعد أول أسرار بقاء الفصحى على صفحة التاريخ؛ لأنَّ الله تكفَّل بحفظها ما دامت لغة كتابه قال تعالى: ﭽ هود يوسف الرعد إبراهيم الحجر النحل الإسراء ﭼ[5] .

3. اللغة العربية لغة حضارية متميزة استطاعت أن تسطر خلال مسيرتها العديد من الإنجازات الحضارية، وخير شاهد على ذلك الحضارة العربية الإسلامية[6]، فلم يمضِ قرن من الزمان على تأسيس الدولة الإسلامية ،حتى أصبحت اللغة العربية الفصحى لغة العلم والفكر، وانتقلت من مرحلة الترجمة، والنقل والتعريب إلى مرحلة التأليف والإبداع في جميع مجالات الفكر والمعرفة، فهي لغة الأدب والفقه إلى جانب لغة الفلسفة وعلم الكلام، وعلوم الأوائل من طب وهندسة وفلك ورياضيات وكيمياء، وتقف مؤلفات الكندي وابن سينا والبيروني والفارابي وابن رشد وابن زهر، وغيرهم من أعلام التراث العربي الإسلامي، شاهد على قدرة العربية على التعبير عن حصيلة ما وصلت إليه المعرفة الإنسانية، ومن ثم الانطلاق إلى الإبداع والتأليف، بل إلى إنتاج العلم، والكشف عن مناهجه المختلفة[7] .

4. اللغة العالمية هي التي تتجاوز الحدود الإقليمية، وتتعدى نطاق الاهتمام إلى كثير من دول العالم، وهذا شأن اللغة العربية الفصحى التي لم تنطوِ على ذاتها، أو تتقوقع على نفسها في إقليم واحد، أو منطقة واحدة [8].

ثانياً: سمات اللغة العربية:

تعد اللغة العربية أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها، وازدهارها، وشاهداً على إبداع أبنائها، وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون[9].

لذلك اتسمت بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وإعرابها، ودقة تعبيرها، وإيجازها، وهذه السمات جعلت أرنست رينان يقول فيها:((من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى، عند أمّة من الرُّحّل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ورقة معانيها، وحسن نظم مبانيها))[10].

أمّا الأمريكي (وليم ورل) فيقول:((إنَّ اللغة العربية من اللين، والمرونة، ما يمكنها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أية لغة أخرى، من اللغات التي احتكت بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل، كما حافظت عليه في الماضي))[11].

ويرى المستشرق الإيطالي (جويدي):((إنَّ اللغة العربية الشريفة آية للتعبير عن الأفكار، فَحُروفها تميزت بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى، كالضاد والظاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف، وبثبات الحروف العربية الأصيلة، وبحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، وبالعلاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه، أمَّا مفرداتها فتميزت بالمعنى، والاتساع، والتكاثر، والتولد، وبمنطقيتها، ودقة تعبيرها، من حيث الدقة في الدلالة والإيجاز، ودقة التعبير عن المعاني))[12]، لذلك قال الإيطاليون:((إنَّ لغة العرب تميزت بجمالها، وموسيقاها، والتفاضل بين اللغات يكون في كثرة إنتاجها الأدبي والفكري لا في عدد ألفاظها، والعالم الألماني (فرينباغ) يشير إلى غنى اللغة العربية في قوله:((ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل

الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وإنَّ اختلافنا عنهم في الزمان، والسجايا، والأخلاق، أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية، وبين ما ألفوه حجاباً لا نتبين ما وراءه إلَّا بصعوبة))[13].

يظهر لنا مِمَّا تقدم ذكره تميز اللغة العربية عن اللغات الأخرى، وهذا التميز يكمن في قدرتها الفائقة على الاشتقاق، وتوليد المعاني، والألفاظ، وقدرتها على التعريب، واحتواء الألفاظ من اللغات الأخرى، إلى جانب غزارة صيغها وكثرة أوزانها، وهذه السعة في المفردات والتركيب، أكسبتها السعة والقدرة على التعبير بدقة ووضوح.

ثالثاً : عالمية اللغة العربية :

تحتل اللغة العربية اليوم الموقع الثالث في لغات العالم، من حيث عدد الدول التي تقرها لغة رسمية، والسادس من حيث عدد المتكلمين بها، والثامن من حيث متغير الدخل القومي، في العامل الاقتصادي، وهي متأرجحة من حيث المنزلة في العوامل الأربعة الأخرى: (الثقافي، اللساني، الاقتصادي، العسكري)، ففي جانب النشر الإجمالي من العامل الثقافي، تحتل عالمياً الرتبة 22 ، و 42 في النشر العلمي خاصة، وهي إحدى اللغات الست الرسمية في أكبر محفل دولي((منظمة الأمم المتحدة))، وتهيمن على جزءٍ من الإعلام العربي، ولها حضور في النظام التعليمي، وحضور أقل في النظام الإداري والتنظيمي، وبذلك فهي إحدى اللغات الإحدى عشرة الأكثر انتشاراً في العالم (حسب ترتيب المتكلمين بها: الصينية، الانجليزية، الإسبانية، العربية، الهندية، الروسية، البرتغالية، البنغالية، الألمانية، اليابانية، الفرنسية)، كما أنَّها من الثماني، من بين هذه اللغات الإحدى عشرة التي تكاد تقتسم المعمورة فيما بينها، وتحتفظ كل منها لنفسها بقاعدة جغرافية واسعة: (الماندرين في آسيا الوسطى، الإسبانية والبرتغالية في أمريكا الجنوبية، الانجليزية في أمريكا الشمالية ،العربية في شمال إفريقيا والشرق الأدنى، الهندية والبنغالية في أغلب القارة الهندية، الروسية في أوربا الشرقية)، كما أنَّها من بين اللغات الست التي يعرف بها الناطقون بها تزايداً ديموغرافياً أكثر من غيرها، وهي حسب الترتيب: (الإسبانية، والبرتغالية، والعربية، والهندية، والسواحلية، والماليزية).

ومِمَّا يجدر ذكره أنَّ الحروف العربية تكتب بها كل من اللغات التركية، والفارسية، والماليزية، والأندونسية ،وأجزاء كثيرة من الحبشة وجنوب إفريقيا وبلاد الأندلس، والهند والأفغان وبلاد آسيا الوسطى والبلقان[14]، وهذا من أكبر الأدلة على عالمية هذه اللغة وبقائها حية نابضة.

وقد أصبحت اللغة العربية، اللغة العالمية الأولى في مختلف العلوم والفنون، في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، منذ القرن الثالث الهجري، وإنَّ عالميتها ظهرت واضحة عندما كانت البعثات العلمية في مختلف الأقطار الأوربية تؤم مراكز الإشعاع الثقافي في قرطبة، وإشبيلية، وغرناطة، وفارس، وبجاية، وتلمسان، والقيروان، وغيرها من مراكز العلم للدراسة في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية؛ لغة التدريس والبحث، ولغة المصادر العلمية .

لقد بلغت العربية أوج ازدهارها وانتشارها في القرن الرابع الهجري مِمَّا حدا بفيكتور بيرار إلى وصفها بأنَّها أغنى وأبسط وأقوى وأرق وأمتن وأكثر اللهجات الإنسانية مرونة وروعة، فهي كنز يزخر بالمفاتن ويفيض بسحر الخيال وعجيب المجاز رقيق الحاشية مهذب الجوانب رائع التصوير.

ولو نظرنا إلى مسار عالميتها في قارات العالم القديم، في أوربا، وروسيا، وإفريقيا، نرى أنَّها دخلت إلى أوربا من خلال جسور الاتصال، كان أهمها إسبانيا (الأندلس)، وصقلية. ونشأت مراكز مختصة لدراسة اللغة العربية وتعليمها، في مراكز علمية في باريس وأكسفورد، وروما، وقد تركت آثارها الواضحة في مختلف الجوانب اللغوية والحضارية في العالم، حتى العصر الحاضر، فكثير من المصطلحات وجدت طريقها إلى اللغة الانكليزية، وإنَّ دخول الأرقام العربية المغربية إلى أوروبا، يعد إسهاماً علمياً أصيلاً في النهضة الأوربية ،جاء من خصائصها الذاتية، ومن ترابطها الأبدي بالقرآن الكريم، وحملها الدعوة الإسلامية إلى شعوب العالم كافة، دون تمييز في الجنس أو اللون أو اللغة[15].

التحديات التي تواجه اللغة العربية

اللغة هي وسيلة التعبير عن المعتقدات، والأفكار، والآراء، وهي الأداة التي نستخدمها لنقل الأفكار، والقيم ،من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ومن أمة إلى أمة، وكلما توحدت المصطلحات، وكلما اتفق الناس على تلك المصطلحات كلما تقاربت وجهات نظرهم واتفقت أهدافهم، وكانت الأمة في مظهر واحد، وفي صورة واحدة، وكلما اختلفت وجهات النظر بشأن الألفاظ، وكلما تباعدت تلك النظرات تفككت الأمة الواحدة، وعجزت عن تحقيق المظهر الواحد الذي يميزها، وإذا كانت هناك لغة تستطيع أن توحد بين الناطقين بها، وتصنع منهم قلباً واحداً يهتز لصوت واحد، ويتردد صداه في قلوب الملايين في آن واحد، فإنَّه يأتي في مقدمة تلك اللغات اللغة العربية الفصحى، وإنَّ هذه الحقيقة لا تخفى على أحد إلَّا على الجاحدين، و الماكرين، والدخلاء على ميراث العربية وآدابها.

ولقد أدرك المنصرون، والمستشرقون، وخبراء الاستعمار أنَّ من أبرز العقبات التي تقف دون سرعة انتشار ثقافتهم، ونفوذهم هو اللسان العربي الفصيح الذي يهز المشاعر، ويأخذ بمجامع القلوب، ويبعث الحماس.

لقد أدرك أعداء الأمة الإسلامية أنَّ أحد مقومات القوة في هذه الأمة هو هذا التراث الضخم في الفنون، والآداب، واللغة، والتاريخ، وأحسوا بعد دراسات واختبارات متعددة أنَّ المخطط الصحيح لاقتلاع هذه الأمة في تاريخها هو إبعادها عن تراثها الإسلامي، وإبعاد النشء العربي والإسلامي عن منابع اللغة العربية الفصحى هو أضمن طريق لإبعادهم عن القرآن، وعن جميع مصادر تراثهم وتاريخهم[16].

وقد تفنن أعداء اللغة العربية في محاربتها عبر وسائل عديدة ومتنوعة، ومن وسائل محاربة الأعداء للغة العربية الفصحى، ما يأتي:

1ـ جعل التعليم بلغة الشعب الغالب المستعمر إجبارياً في مختلف مراحل التعليم ولجميع المواد التعليمية[17] ،ومنع تعلم اللغة العربية كما حدث في الجزائر وتونس، واكتفوا في بعض البلاد بجعل لغتهم لغة أساسية مع اللغة العربية كما حدث في مصر[18].

2ـ إهمال اللغة العربية التي هي اللغة الأساسية للبلاد إهمالاً كلياً أو شبيهاً به، أو جعلها في المراحل الأولى للخطة لغة ثانية لا لغة أولى، ثم التخفيف من شأنها شيئاً فشيئاً، حتى تصل إلى مرحلة الإهمال الكلي[19]، ومن أمثلة ذلك وضع مادة اللغة العربية في آخر الجدول الدراسي بحيث لا تعد مادة أساسية بل هي من المواد المكملة مِمَّا حدا بالطلاب إلى عدم الاكتراث باللغة العربية في بعض البلاد العربية[20].

3ـ التقليل من قيمة مدرس اللغة العربية، ومحاولة تنفير الشباب منه، وجعله مدعاة للسخرية والاستهزاء[21]، والتنفير من اللغة العربية، بإثارة عبارة الاستهزاء منها، ومن قواعدها، والاستهانة بها، مع الترغيب في لغة المستعمرين، عن طريق تزيينها في النفوس، وتوجيه الدعايات المختلفة لعلومها، وفنونها وآدابها، وربط المنافع الاقتصادية، والعلمية، والسياسية، والصلات العالمية بها[22].

1ـ جعل لغة المستعمرين هي اللغة الرسمية لدوائر الدولة المغلوبة ولدواوينها في بعض البلاد الإسلامية، وكذلك يفعل اليهود في إسرائيل .

2ـ حصر الوظائف والأعمال على الذين يتقنون لغة المستعمرين، وتتبع إسرائيل هذه الخطة مع الشعب العربي في فلسطين[23].

3ـ الدخول في ميدان التربية والتعليم في الجامعات، والمدارس، والمعاهد، والتزين برداء الأساتذة الجامعيين، وأعينهم على العربية، والعمل على القضاء عليها بأيدي أبنائها.

4ـ العمل في مجال الصحافة، والأدب، والهجوم على اللغة العربية عن طريق الصحف، والمقالات، والكتب، والمؤلفات، بأيديهم، أو بأيدي عملائهم في الوطن العربي والإسلامي مِمَّن ينتسبون إلى الإسلام، والإسلام منهم بريء.

5ـ التغلغل في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة من إذاعة، وتلفاز، وتقديم التافه، والساقط من القول فيما أسموه فناً.

6ـ في البلاد الغربية حوربت اللغة العربية بحصرها في الجوامع، والدعوة إلى إلغاء الحرف العربي، والاستعاضة عنه بالحروف اللاتينية، وجرت حملة واسعة بالادعاء عن عجز اللغة العربية في أداء مهمتها إزاء المصطلحات الحديثة.

7ـ الدعوة إلى اللهجات العامية، والسوقية، والمطالبة بأن تحل العامية محل اللغة العربية في التعليم، والتخاطب، والتعامل بين الناس.

7ـ من وسائل محاربة اللغة العربية الدعوة إلى ((اللغة الوسطى)) وتلك دعوة حمل لواءها أعداء الإسلام، وهي محاولة ماكرة لفصل اللغة العربية الفصحى عن لغة الكلام، ولغة الكتابة[24]. وهذه الوسائل وغيرها تستخدمها الدوائر الاستعمارية، والتبشيرية، والاستشراقية، وتؤازر الأجنحة الثلاث الدوائر الصهيونية، والدوائر الماركسية، وأعوان جميع هؤلاء الأعداء، وأنصارهم، والسائرون في أفلاكهم.

ومهمة المسلمين في مضادة خطط هؤلاء تتجلى بالحرص على وحدتهم الدينية، واللغوية التي تمثلها اللغة العربية الفصحى، لغة القرآن، ولغة رسول الإسلام محمد((صلى الله عليه وسلم))، ولغة الأمجاد الإسلامية العظمى[25].

ـ واقع اللغة العربية اليوم وأسباب هجرها وضعفها :

إنَّ الناظر في حال اللغة العربية اليوم في المجتمعات والبلاد العربية والإسلامية يشعر بألم عميق، وحسرة شديدة؛ لكونها لا تحظى بما تستحقه من احترام، وليست عندهم في المكان اللائق والموضع المناسب، ومؤلم جداً أن تكون هذه النظرة وذلك الموقف من أحبائها لا من أعدائها، إنَّ أخطر ما يوجهه أبناء العربية ذلك العقوق والتنكر أو التجاهل وعدم المبالاة.

فاللغة العربية تتعرض لألوان من الهجر والإقصاء والمضايقة والتشويه من أكثر أبنائها، وفي عقر دارها ، ويتمثل ذلك بما يأتي:

1. محاصرة هذه اللغة بلهجات تحتكر عنها نبض الحياة اليومية لأبنائها من جهة، ومحاصرتها بلغات أجنبية منتجة للحضارة الحديثة، تحتكر عنها مجال العلم والتكنولوجيا وتسمية أشيائها الجديدة من جهة أخرى، مِمَّا يشتت جهود أبنائها بين لغة فصحى تفرضها الهوية والانتماء الديني والقومي وامتلاك الموروث الثقافي للأمة ،والتفرد عن اللهجات بكل ما هو مكتوب ومقروء ، وبنسبة عالية، عن اللغات الأجنبية المهيمنة على الجديد في العلم والتكنولوجيا والثقافة، ولكنها بعيدة عن لغة التخاطب ونبض الحياة اليومية، وعن إنتاج مفاهيم العلم الحديثة، وتعاني من تقصير بارز من قبل الساسة والعلماء في خدمتها.

ولهجات فرعية تحتكر التخاطب ونبض الحياة، لكنها غير مكتوبة، وغائبة عن الموروث الثقافي وعن ميدان العلم الحديث.

ولغة أجنبية تسيطر على كل ما هو جديد في العلم والتكنولوجيا فلا يكاد يصل منه إلى اللغة العربية إلَّا ما مرَّ عبر صمام الترجمة، ولكنها غائبة أو تكاد، عن التخاطب ونبض الحياة، وعن الموروث الثقافي الذي يشكل مرجع الفهم والاستيعاب لدى أبناء اللغة العربية، وتختص بجماعة من المتمدرسين، وهي عند أغلبها سميكة لا تمكن المستخدم من استعمالها وسيلة طيعة للإبداع؛ لأنّها حاجز أمام الأفكار والمفاهيم، والمحصلة في النهاية هي عجز اللغة عن أداء وظيفتها كأداة طيعة للتفكير الإبداعي[26].

2. إنَّ لغة المستعمر للبلاد الإسلامية هي لغة الشعوب المسلمة في تلك البلاد في أكثر دول إفريقيا وآسيا، وترى القليل من المسلمين يحسن اللغة العربية، ويعرف لها قدرها، أمّا البقية فهم لا يحسنون غير لغة المستعمر، مع أنَّهم مسلمون وكان من الواجب أن يتقنوا لغة القرآن، لغة دينهم وعبادتهم.

3. إنَّ اللغة الأجنبية هي لغة التعليم الجامعي في الأقسام العلمية في كثير من جامعاتنا بل في جامعات الدول العربية، فالطب والهندسة والعلوم وغيرها من العلوم التجريبية كلها لا تدرس إلَّا باللغة الأجنبية مع قدرة اللغة العربية وسعتها، فالعدول عنها إلى الأجنبية وعدم وجود محاولات جادة لتعريب تلك العلوم أمر مؤلم ومحيّر.

4. إنَّ من المؤسف جداً أن تكون اللغة السائدة في المراكز الصحية والمستشفيات وكذلك في الفنادق هي اللغة الأجنبية مع أنَّ غالبية الأطباء والعاملين في تلك المؤسسات والمواقع من العرب ... إنَّ المرء يشعر بالألم والحسرة عندما يتسلم وصفته الطبية

فيجدها مكتوبة بلغة أجنبية أو (فاتورة) حسابه في الفندق فيجدها كذلك، بل إنَّ الألم يزداد وتتضاعف الحسرة عندما تبحث عمَّن يحسن العربية في تلك المواقع فلا تجده.

5. إنَّ من مظاهر الغزو الأجنبي ذلك الكم الهائل من المفردات التي تسللت إلى اللغة العربية في حين غفلة من أهلها، فلا تكاد تستمع إلى متحدث إلَّا وتجد في ثنايا حديثه بعض تلك الكلمات، ولاسيَّما معشر المثقفين غير مدركين لخطورة هذا المسلك.

6. ومن مظاهر هجر الفصحى وغربتها تلك النظرة المتميزة لمن يتكلم أيَّاً من اللغات الأجنبية ولاسيَّما الإنجليزية في الوقت الذي يلاقي فيه من يحاول أن يتحدث الفصحى شيئاً من الاستهزاء والسخرية من المجتمع الذي يعيش فيه، ورُبَّما يكون ذلك في بعض الأوساط العلمية التي من المفترض في روادها أن يلتزموا العربية الفصحى دون تقعر أو تشدد في التماس الغريب.

7. إنَّ السياسات التربوية والمناهج الدراسية النظرية، انطبعت بهنات كثيرة، منها: عدم عناية المدرس باستخدام اللغة العربية الصحيحة مع تلاميذه وطلبته، والافتقار إلى أدوات للقياس الموضوعي في تقويم التعليم اللغوي، وقلة استخدام التقنيات الحديثة في تعليمها، والخلط الكبير في درس النحو بين ما هو وظيفي وما هو غير وظيفي ولا ضروري، وقدم الطرق المستخدمة في توصيفها، وعدم وضوح طوق تدريس المبتدئين ،واضطراب المستوى اللغوي من كتاب منهجي لآخر، وكون دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلاً يظهر أثره في حياته، وتبقى تحوم حول النص غالباً دون أن تخترق حصنه، وطغيان مضامين الحياة المفارقة على هموم الحاضر والمستقبل في تدريس الأدب، ونقص عدد المعلمين المختصين وانخفاض مستواهم في أغلب مراحل التعليم، وبعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحى العصر، واستبعادها في أغلب الأحيان من درسي العلوم التطبيقية والمهارات العلمية، واعتماد المناهج على التلقين بدل الاستقراء والوصف والاستنباط[27].

8. إنَّ من مظاهر غربة اللغة وعدم الاهتمام بها بالصورة المطلوبة ما نراه ونشاهده من أخطاء جسيمة ومخالفات لغوية ونحوية واضحة في اللافتات واللوحات المعلقة على واجهات المحلات التجارية كما أنَّنَا نلاحظ بعض المسميات الدخيلة على اللغة العربية وكثيراً ما تزاحم اللغة الأجنبية لغتنا الأصيلة، فتكتب بخط عريض، وشكل جميل ينافس لغة البلاد المعتبرة.

9. إنَّ من مظاهر غربة اللغة وقلة الاهتمام بها الاحتفاء بالآداب الشعبية والأشعار العامية، فترى الصحف تتسابق في خدمة هذا النوع من الأدب ونشره، والتشجيع عليه، وتفرد له الصفحات وتخصص له الملاحق، وهذا بلا شك دليل على ضعف المستوى التذوقي عند بعض أفراد الأمة، وفي هذا التشجيع لكتابة هذا النوع من الشعر صرف للناشئة عن كتابة الشعر العربي الأصيل[28].

ولا شكَّ بأنَّ العامل النفسي له دور كبير في تفشي الضعف في اللغة العربية، فقد دخل في روعنا أنَّ اللغة العربية صعبة، متعددة، كثيرة القواعد مع اختلاف الآراء فيها، وأنَّ الكتابة العربية بما فيها من مشاكل تشكّل عائقاً كبيراً، وسبباً جسيماً في ضعف التلاميذ والطلاب في استخدام صحيح اللغة، ومن جهة أخرى فقد أصبحت مهمة تدريس العربية في شتى مراحل الدراسة، تسند إلى مدرسين غير أكفياء، كما أنَّ وسائل الإعلام تساهم في الضعف اللغوي القائم، إذ لا تهتم كثيراً باللغة العربية، ولا تضع في أهدافها العمل على السمو والارتقاء باللغة الفصيحة السليمة.

أمّا المؤلفون الذين يكتبون في شتى الموضوعات بلغة ضعيفة، فهم يقدمون لقرائهم نموذجاً لا يساهم برفع مستواهم اللغوي، بل ينحدر بهم الضعف اللغوي الذي نشهده[29].

وبناءً على ما مرَّ فلا بدّ من إيجاد الحلول المناسبة، بإعداد تربوي إلى جانب الشهادة الجامعية، فإعداد المعلم الجيد لأساليب التدريس، التي يجب أن توضع مراعية لمعطيات علم التربية وعلم النفس، ومناسبة لحقائق اللغة العربية ذاتها، وقدرات التلاميذ في تقلبها، والترفيع التلقائي الذي درجت عليه وزارات التربية والتعليم العربية على العمل به، في الصفوف الابتدائية الدنيا، سبب في جعل التلاميذ يصلون المراحل العليا وهم ضعاف في اللغة وفي غيرها من الدرس.

أمَّا الخطر على اللغة العربية فيأتي من تهميشها تدريجياً (مع الزمن)، لقصورها عن أن تكون كما يدعي بعضهم لغة عمل وتواصل مع جميع الأصدقاء، بدءاً بالنشر العلمي، وتبادل الخبرات التكنولوجية، مروراً بالتعليم العالي، والتجارة، والصناعة، وغيرها، وصولاً إلى التعليم ولاسيَّما الأساس منه، وهذا قد يؤدي إلى ضمور اللغة واستخدامها في مجالات تقليدية محدودة.

ـ التحديات التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث:

تمتاز اللغة العربية عن سائر اللغات بثباتها، لا تتغير، ولا يختل لها ميزان، أو يعوج لها عود، فهي من وقت أن عرفت في الوجود هي في أي زمان وأي مكان مهما تنوعت ألفاظها، وهي المعبر عنها باللغة العامية أو الدارجة، فإنّها في أصولها ومنبتها عربية، وذلك مع غزارة مادتها، واتساع محيطها اتساعاً يكل البصر عن حصره، وغور بحرها غوراً يعجز الفكر عن سبره، وفضلاً عن ذلك في بعض ميزاتها من غزارة الاشتقاق، وفيض التصريف في أسمائها، وأفعالها بحيث لا تجاريها في ذلك أية لغة أخرى، ولذلك سايرت المدنيات القديمة كلها من هندية، وفارسية، وإغريقية، وتركية، ووسعت الحضارات المختلفة، مكتفية بما فيها من ثروة وغنى، أو استعانت باقتباس ما رأت لزوماً لاقتباسه من عناصر اللغات الأخرى تحلية للفظها، أو توضيحاً لمعانيها، أو تجميلاً لرونقها، دون أن يمس ذلك الاقتباس جمالها، أو يحد من علوها، وسمو مكانتها، وقد سبق لفصحاء العرب هذا الاقتباس وكان موضع الفصاحة في اللفظ، والأناقة في القول في الشعر والنثر، بل إنَّ القرآن الكريم نفسه قد اقتبس، واستعار من غير لغة العرب فما زاده الاقتباس ولا أكسبته الاستعارة إلَّا رونقاً فوق بلاغته وإعجازه[30].

وبالرغم من ذلك فإنَّ اللغة العربية تواجه العديد من التحديات والتي من أهمها ما يأتي:

التحدي الأول: صعوبة الفصحى:

من كثرة ترداد صيحات الصعوبة ، اعتقد كثير من أساتذة العربية ، والمشتغلين بها تعليماً وتدريساً في كل مراحل التعليم، ومن كبار الكُتَّاب أنَّها صعبة حقيقية.

وبعد أن أوصى مدعو صعوبة اللغة العربية انتقلوا إلى مرحلة أخرى من الدعوة والادعاء ونادوا بجهارة استبدال العامية بالفصحى، وزعموا، أنَّ العربية شديدة الصعوبة، بل زعموا أنَّها أصعب من أي لغة، ومن أي علم، وزعموا أنَّ معرفة قواعدها بلغت من العسر ما لا يطاق[31]، وفي ذلك يقول طه حسين:((إنَّ اللغة العربية عسيرة؛ لأنَّ نحوها ما زال قديماً عسيراً))؛ ولأنَّ كتابتها ما زالت قديمة عسيرة، ثم دعا إلى ضرورة إصلاح اللغة العربية بقوله:((أظنُّ أنَّ مسألة إصلاح علوم اللغة العربية قد أصبحت من الوضوح والجلاء، بحيث لا يجادل فيها إلّا الذين يحبون الجدال والمراء، واعتقد أنَّ هذا الإصلاح شرط أساسي لإصلاح التعليم كله))[32]، كما أنَّه يرى أنَّ الإصلاح لا يقتصر على قواعد اللغة، بل رأى ضرورة أن يمتد أيضاً إلى القراءة والكتابة موصياً وزارة المعارف آنذاك بألّا يسند هذا الإصلاح للجنة من علمائنا فقط ، بل يجب أن يذاع في الشرق والغرب ويكون في صورة مسابقة لدى من لديهم الخبرة في هذا المجال[33].

التحدي الثاني: الفصحى لا تصلح لأن تكون لغة الحياة، فهي لغة جامدة:

أعداء اللغة العربية الفصحى يزعمون أنَّها لغة ميتة، وغير صالحة لأن تكون لغة الحياة، فلا غرابة أن يحاربوها ويقذفوها بشر آلتهم، ويخترعوا عليها كل باطل، ويلصقوا بها كل نقيصة، ويلفقوا عليها كل ما هي براء منه.

وماذا ينتظر العدو من عدوه الأثيم غير التجني، والأذى، والباطل، وكل ضروب الشر؟! إذن لا غرابة من أعداء الفصحى أن يحاربوها، وإنَّما الغرابة أن يشترك معهم في عداء العربية، والحقد عليها عرب مسلمون ادعوا على العربية ما ادّعاه خصومها من الصليبيين، والصهيونيين، والشيوعيين[34].

التحدي الثالث: اتهام اللغة العربية بأنَّها ليست لغة حضارة ، فهي تقتل الإبداع والابتكار لدى متحدثيها:

ادّعى المستشرقون عجز الفصحى بقاموسها اللغوي عن حمل لواء العلوم والفنون العصرية، وأنَّ سبب تخلف المسلمين ثقافياً وحضارياً يرجع إلى ما تعانيه تلك اللغة العربية الفصحى من عجز وقصور عن نقل ما أخرجته العقول الغربية المتحضرة، لهذا دعوا إلى ترك العربية الفصحى، والبحث عن لغة أخرى، حتى يمكن اللحاق بركب الحضارة الحديثة.

فأشار المستشرق ((بيتا)) إلى أنَّ ازدواجية اللغة ستؤدي إلى عدم وجود ثقافة شعبية؛ لعدم استطاعة تلميذ المرحلة الابتدائية الحصول ولو على نصف معرفة، بسبب صعوبة الفصحى، فضلاً عن أنَّ طلاب المدارس الثانوية يعانون من صعوبة دراستها؛ بسبب كتابتها بحروف هجائية معقدة فكيف بجماهير الناس الذين لا يعرفون الكتابة مطلقاً، كما ندد المستشرق((كارل فولرس)) في كتابه عن اللهجة العربية الحديثة في مصر بجمود الفصحى، وكذلك انتقد المستشرق ((ولمور)) الفصحى متهماً إيّاها بالصعوبة والجمود[35].

وهكذا اتهم المستشرقون الفصحى بضعف كفايتها العلمية ، نظراً لعدم قدرتها على((مسايرة التطور العلمي الحديث، بحجة عدم وجود المراجع، والكتب العلمية باللغة العربية، حتى يستطيع كل من المعلم والتلميذ أن يتدارسها))، كما ادعوا أنَّها ((لغة كلاسيكية لا تصلح للحياة العصرية، إنَّها لغة معقدة صعبة، تضيق عن استيعاب العلوم والمبتكرات))، بسبب قلة ألفاظها، ومصطلحاتها، فهذه المزاعم وتلك الاتهامات كانت هي السبب الرئيس في الدعوة إلى العامية، بدلاً من الفصحى، واستبدال حروفها بحروف أجنبية أخرى[36].

ولم يقتصر الأمر على اتهام المستشرقين لها بعدم كفايتها العلمية، بل تعداه إلى بعض أبنائها من المفكرين، والكُتّاب، ومن هؤلاء المفكرين((محمد حسين هيكل)) الذي رأى عدم ملائمة العربية الفصحى للحضارة الحديثة، فقال:((والحقُّ أنَّ اللغة العربية على ما خلفتها حضارة العرب كثيراً ما تستعصي على صور هذه الحضارات الحديثة، وليس عليها من ذلك ذنب، وليس في طبيعتها دون الوصول إليه عجز، ذلك بأنَّ اللغة العربية أداة، وإن لم يدم صقلها علاها الصدأ، ثم كان فيها تثاقل عن السير المطمئن إلى حيث يحتاج إليها الذهن الفياض بمعان وصور جديرة، ولقد يبلغ من صدأها أن يقبرها))، وهكذا يرى هيكل أنَّ الفصحى لا تتماشى مع الحضارة الحديثة؛ لأنَّها صارت لغة عاجزة وعلتها الشيخوخة، وصار يعلوها الصدأ، وإن لم تنهض بنفسها فستموت وتقبر، فهي بحاجة إلى تطوير وتجديد؛ لأنَّها بحالتها تلك تعد متخلفة وعائقاً للتقدم[37].

التحدي الرابع: الدعوى إلى العامية بدلاً من الفصحى:

((يقصد باللغة العربية ما يسمى باللغة الفصحى أو اللغة المشتركة، أو اللغة الأدبية، أو اللغة المثالية، أو النموذجية التي ما تزال تستخدمها لغة الكتابة، والتأليف، والأدب، وهي التي أخذناها، عن الأدب الجاهلي، والقرآن الكريم، والحديث الشريف، وبعض الوثائق الباقية من صدر الإسلام كرسائل النبي صلى الله عليه وسلم إلى الملوك، ومعاهداته مع غير المسلمين))[38].

أمّا العامية فهي:((اللغة التي تستخدم في الشؤون العادية ويجري بها الحديث اليومي، ولا تخضع لقوانين لأنَّها تلقائية متغيرة، تتغير تبعاً لتغير الأحوال، وتغير الظروف المحيطة بهم))[39].

تعد الدعوة إلى العامية في العالم العربي الإسلامي واحدة من الوسائل التي لجأ إليها الاستعمار وأذنابه، من الصليبية العالمية والصهيونية، بل لم يكن هؤلاء فقط هم الذين نادوا بها، وحاولوا تعميمها، وإنَّما شاركهم فئة من العرب الذين نادوا هم الآخرين باللجوء إلى العامية ونشرها وإذاعتها، بل والدعوة إليها في كل بلدان الوطن العربي بعد أن تحركت الدعوة إلى القوميات المختلفة في بلاد الشام، ومصر، والعراق، والشمال الإفريقي.

ويعد المستشرقون الألمان من أوائل من دعا إلى العامية العربية، والكتابة بالحروف اللاتينية، ثم تبعهم المستشرقون الانجليز، ثم الفرنسيون، ورُبَّمَا يرجع السبب الرئيس في ظهور تلك الدعوة إلى تغير الظروف والأحوال في مصر والمشرق العربي، حيث صارت في غير صالح الغرب في تلك المدة، فسياسياً كانت هناك صحوة انتهت بالثورة العرابية، وفكرياً كانت هناك يقظة أدت إلى بعث الروح العربية الإسلامية من جمودها وتخلفها، فهذه الظروف هي التي أدت إلى تحريك ألسنة المستشرقين في الدعوة إلى العامية ومن هؤلاء المستشرقين الألماني((ولهلم سبيتا)) الذي يعد الرائد الأول لكل من كتب بالعامية، إذ ألَّف كتاباً في ذلك عام (1880م) بعنوان (قواعد العربية العامية في مصر) الذي سار على نهجه معظم المستشرقين[40].

ولم تكن الدعوة إلى العامية قاصرة على أعداء الإسلام بل امتد تأثير هذه الدعوة إلى العديد من الكتاب، والمفكرين، وعلى رأسهم ((سلامة موسى)) الذي نشر في مجلة الهلال مقالة في موضوع((اللغة الفصحى والعامية)) دعا فيها إلى هجر الفصحى، واصطناع العامية في الكتابة والتعليم، والأدب، واقترح أن تدخل الأساليب والمفردات الإفرنجية إلى العربية بدون قيد وشرط[41].

التحدي الخامس: استبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي:

لَمَّا كانت العربية لغة القرآن، والإسلام، ومحمد عليه الصلاة والسلام، فإنَّ الحرب على الفصحى لا تنتهي ما دامت الفصحى، وما دام القرآن والإسلام، ومن أخطر دعوات الهدم التي انبثقت عن عقولهم الشريرة استبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي الذي وجهوا إليه قذائفهم[42].

بدأت محاولة الدعوة إلى الكتابة بالحروف اللاتينية منذ وقت مبكر، وقد حمل لواءها المستشرقون ثم اتسع نطاق تلك الدعوة عقب استبدال الأتراك الحروف اللاتينية بالحروف العربية، وكانت حجتهم في ذلك تسهيل عملية الطباعة؛ لأنَّ الطباعة بالحروف العربية التي تتصل فيها ببعضها عملية شاقة، نظراً لتعدد أشكال الحرف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، ومن المستشرقين الذين حاربوا العربية الفصحى عن طريق دعوتهم إلى استخدام الحروف اللاتينية بدلاً من الحروف العربية المستشرق((ولهلم سبيتا)) الذي يعد الرائد الأول للمستشرقين في تلك الدعوة، والذين ساروا على خطته نفسها، وظهر ذلك من خلال كتابه((قواعد العربية العامة في مصر)) وألفه في عام (1880م)، ثم عقب على عنوان كتابه بأنَّه كان ينبغي أن يكون عنوانه ((قواعد اللغة العامية العربية التي يتحدث بها أهل القاهرة))، فكان أبرز النتائج التي تمخضت عن ظهور كتابه هذا أنَّه وضع أول اقتراح لاتخاذ الحروف اللاتينية لكتابة العامية، بل إنَّه استخدم تلك الحروف في كتابه أمثلة لبعض النصوص العامية[43].

وقد دعا إلى هذه الدعوة صراحة ((موسى سلامة))، و((سعيد عقل))، و((أنيس فريحة)) وغيرهم، مِمَّن يحقدون على اللغة العربية الفصحى لغة القرآن الكريم[44].

التحدي السادس: ازدواجية الفصحى:

كُلُّ أعداء الفصحى سواء أكانوا أوربيين، أم كانوا عرباً من مصر ولبنان من أمثال:((وليم ولكوكس)) الانكليزي، و((سبيتا)) الألماني ،و((سلامة موسى)) و((لويس عوض)) المصريين، و((سعيد عقل)) و((أنيس فريحة)) اللبنانيين، يتهمون اللغة العربية الفصحى بالازدواجية، والانفصام ويقصدون بذلك وجود لغتين: إحداهما العامية الدارجة التي يتخاطب بها العرب جميعاً فيما بينهم، والأخرى الفصيحة المقصورة على القلم والكتابة.

يقول سلامة موسى في كتابه ((البلاغة العصرية)): ((يجب ألّا يكون للمجتمع لغتان: إحداهما كلامية ، أي: عامية، والأخرى مكتوبة، أي: فصحى، كما هي حالنا في مصر)).

ويقول أنيس فريحة في كتابه ((نحو عربية ميسرة)): ((تنحصر مشاكل اللغة العربية الأساسية في أربعة أمور، وجود لغتين مختلفتين: عامية وفصحى ... الخ)).

وهذه دعوى من دعاوى أعداء الفصحى الكثيرة، إذ يزعمون أنَّ العرب وحدهم دون كل الأجناس يستعملون لغتين مختلفتين: عامية وفصحى، وأمّا غيرهم من الاسم فلهم لغة واحدة في الخطاب والكتابة.

ومن كثرة ترداده لهذه الفرية صدقها بعض الكُتّاب، والمثقفين من العرب، وأخذوا يرددون وينادون بالويل والثبور من هذه الازدواجية التي تفردت بها لغة العرب دون سائر اللغات[45].

التحدي السابع: الدعوة إلى إصلاح اللغة العربية، وقواعد رسمها عن طريق العبث بقواعدها وإلغائها:

ذهب بعض المفكرين المصريين إلى ضرورة التساهل في بعض قواعد اللغة وعدم التشدد فيها، كالتساهل في بعض قواعد الإعراب، أو الكتابة، ذلك كله تحت مسمى تطوير اللغة وإصلاحها وتيسيرها.

فقد اقترح أحمد لطفي السيد إلغاء الشكل وإبداله بالحروف اللينة الدالة على الحركات، فمثلاً كلمة ((ضرب)) تكتب ((ضارباً)) ومثّل إثبات التنوين ورسمه بالكتابة، فكلمة ((سعدٌ)) تكتب((ساعدون)) ولكن اقتراحه هذا لم يلق قبولاً.

وأمّا((سلامة موسى)) فتمثلت إحدى مقترحاته لتطوير اللغة في عدم الحاجة إلى القواعد النحوية، حيث يجب((أن نقتصر من تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية على تمكين الطالب من المطالعة والفهم بلا حاجة إلى أية قواعد خاصة بالنحو ... حسبه أن يسكن آخر الكلمات ... أمّا في المدارس الثانوية فنشرع في تعليم أقل ما يستطاع من قواعد النحو، ولا نبالي في الإعراب، الذي أثبت الاختبار أنّه لا فائدة منه بتاتاً))، وهذا معناه أن يتم استخدام اللغة دون قواعد، وأسلم طريقة لذلك هي((سكّن تسلم)) كما نصح ((سلامة موسى)) بعدم الاهتمام بالإعراب، وبالتالي سيؤدي على تشويه الفصحى مِمّا يؤدي إلى النفور منها، والبحث عن بديل، وهذا هو ما يريد ((سلامة موسى)) الوصول إليه.

ثم واصل ((سلامة موسى)) دعوته للتحرر من تلك القواعد بحجة التيسير فيقول:((يجب أن نتجه نحو التيسير لا التعسير في تعلم اللغة العربية بأقل ما يمكن من القواعد ... فإذا كانت الغاية من التعلم هي القراءة فقط، فإنّنا نستطيع أن نصل إلى ذلك بلا قواعد نحوية ... ثم نقصر تعلم القواعد ـ بعد التيسير ـ على الذين سيكتبونها ... ولكن لغتنا شاذة في صعوبتها ونحتاج إلى إجراء شاذ)).

كذلك أدلى ((قاسم أمين)) بدلوه في ذلك ولاسيّما في التحرر من قواعد الإعراب، فيقول:((لي رأي في الإعراب، أذكره هنا بوجه الإجمال، وهو أن تبقى أواخر الكلمات ساكنة لا تتحرك بأي عامل من العوامل ، وبهذه الطريقة وهي طريقة جميع اللغات الإفرنجية واللغة التركية، أيضاً يمكن حذف قواعد النواصب، والجوازم، والحال، والاشتقاق ... الخ، بدون أن يترتب عليه إخلاء باللغة، إذ تبقى مفرداتها كما هي في اللغات الأخرى يقرأ الإنسان ليفهم، أمّا في اللغة العربية فإنّه يفهم ليقرأ)).

كما قدم محمود تيمور لمجمع اللغة العربية عام (1951م) اقتراحاً، هدفه تغيير نظام الكتابة، بحيث يكون للحرف شكل واحد أيّاً كان موقعه في الكلمة مِمّا يسهل عملية الطباعة، فيقول:((واقترح أن تكون الصورة التي نقتصر عليها من صور الحروف هي التي تقبل الاتصال من بدء الكلمات، والتي يسميها أهل فن الطباعة حروفاً من الأولى)) ثم اتخاذ علامات الضبط المتعارفة التي يجري بها الاستعمال؛ لأنّه في هذه الحالة لا يكون اتخاذها عسراً ولا مشقة بعد تخلص صندوق الحروف المطبعية من الصور المتعددة للحروف الأصلية، ثم مثّل لطريقته بصحيفته التي تضمنت نص المشروع بدأها بقوله:((أريد أن ن ق ت صور م ن صور)) وأجاز المجمع هذا الاقتراح، ولكنه لم ينفذ بسبب خروجه عن المألوف لأعيننا من رسم الكلمات، وما سيترتب على ذلك من نتائج في الأجيال القادمة))[46].

((متطلبات مواجهة التحديات))

التفكير في مستقبل اللغة العربية قضية بالغة الأهمية في الفكر العربي الإسلامي المعاصر، ولها صلة وثيقة بسيادة الأمة العربية الإسلامية وعلى ثقافتها وفكرها، وعلى كيانها الحضاري، وعلى حاضرها ومستقبلها. فهي قضية سيادة بالمعنى الشامل، وليست مجرد قضية لغوية وأدبية وثقافية. فالواجب يحتم علينا جميعاً أن نقوم بخدمة هذه اللغة، وتيسير أمر تعلمها للعرب وغير العرب.

إنَّ الوقوف في وجه هذه التحديات لا يأتي إلّا عن طريق مشروع عربي شامل، ومؤسس على أسس علمية سليمة تأخذ على عاتقها صيانة اللغة العربية من العامي والدخيل، وكذا تكريسها في المعاملات والممارسات الحياتية اليومية، ومن هنا تبرز عدة وسائل أو متطلبات للحفاظ على اللغة العربية والسير بها قدماً نحو مجدها ورفعتها في النقاط الآتية[47]:

1ـ أن تقوم الحكومات الإسلامية والهيئات والمؤسسات الخيرية والتعليمية والدعوية بافتتاح المدارس والمراكز والمعاهد في مختلف بلاد العالم، ولاسيّما البلاد الإسلامية من أجل نشر لغة القرآن وتقربها إلى نفوس وقلوب وعقول المسلمين؛ لأنَّ أمر تعلمها فرض واجب لكونها من الدين، ولكون فهم الكتاب والسنة من الأمور المتحتمة على المسلمين.

2ـ الواجب على المؤسسات التعليمية أن تعد الأستاذ المؤهل المحب للغة العربية والمتمكن منها ليقوم بمهمة تدريسها وتعليمها؛ لأنَّ هذا النوع من الأساتذة سيتفانى في خدمة هذه اللغة ويضحي من أجلها، وسيعمل جاهداً من أجل تحبيب اللغة للناشئة فيقبلوا عليها بنفوس مفتوحة وقلوب متلهفة.

3ـ على الجهات المسؤولة إعادة النظر في مناهج التعليم بين الحين والآخر، واختيار المناسب الذي يحقق الأهداف، ويخدم القضية التي ننشدها، وهذا بلا شكّ يتطلب إعداد كتاب مناسب يقوم بتأليفه وإعداد مادته وصياغته نخبة من أساتذة اللغة العربية والتربية، يراعى فيه متطلبات كل مرحلة من المفردات، والألفاظ والتراكيب والأساليب مع العمل على إيجاد قواميس مناسبة لكل مرحلة تحوي ما درسه الطالب من حصيلة لغوية، على أن يكون لكل مرحلة قاموسها.

4ـ توجيه اهتمام الطلبة المبدعين في الثانوية العامة إلى دراسة اللغة وتقديم التشجيع المادي والمعنوي لهم لاجتذابهم إلى هذا الحقل.

5ـ ضرورة أن تكون الأحاديث في الإذاعة والتلفاز، ومختلف وسائل الإعلام في البلاد العربية باللغة العربية السليمة، وكذلك الأغاني الشعبية، والتمثيليات، والمسرح ... الخ، فكل هذه الوسائل ذات تأثير لا يجهل أحد قيمته وأن تترجم الأشرطة أو المسلسلات الأجنبية إلى العربية السهلة مباشرة أو عبر الدبلجة.

6ـ الإكثار من الكتاتيب العصرية التي تحفظ القرآن الكريم للناشئة وترك الفرصة للمتطوعين والخواص من أصحاب الشهادات العليا ليقوموا بذلك.

7ـ إصدار قرارات لتعريب كل اللافتات التي تدل على مكان أو محل أو مؤسسة أو مصلحة أو شركة عمومية أو خاصة أو شارع ... ولكي يتم تنفيذ ذلك بيسر ونجاعة لا بُدَّ من تجنيد نخبة ممتازة من الأساتذة والمعلمين والخطاطين والمناضلين لخدمة هذه القضية، ويتم التنفيذ بعملية محو الحرف اللاتيني أينما وجد، واستبداله بلغة عربية سليمة .

8 ــ إصدار قرارات تقضي بجعل اللغة العربية وحيدة الاستعمال في ميدان الإدارات العمومية والجمعيات ، والمقاولات والمؤسسات والصحافة والتعليم ما عدا في أقسام تعلم اللغات الأجنبية .

9ـ استخدام الوسائل التكنولوجية في تعلم اللغة العربية، إنَّ مجتمعاتنا اليوم بحاجة إلى تغيير وتطوير وتجديد ،ومن تلك الأمور التي تحتاج إلى أفق جديد ونظرة جديدة، ما يرتبط بقضايا التعليم والتربية، فما زالت مناهج التعليم تنتمي لحقبة ما قبل عصر المعلومات والاتصال، وهي لم تعد صالحة ـ في جوانب منها على الأقل ـ حتى لسوق العمل، ما يؤدي بالمتخرجين حديثاً من الجامعات للالتحاق بقطار البطالة، أمّا مسؤولية الشباب تجاه أنفسهم، فيتطلب من كل شاب أن يعمل بجد واجتهاد من أجل مستقبله، ومستقبل أمته، ويستلزم ذلك تأهيل الذات علميّاً وعمليّاً، واكتساب المهارات الجديدة، والالتحاق بالتخصصات العلمية المتطورة، وعدم التوقف عن كسب المعرفة والعلم، فلا مكان اليوم لمن ليس لديه علمية راقية.

كما أكدت كثير من الدراسات إلى إمكان تحسين التعليم باستخدام الحاسوب، وتوفير تفاعل واستيعاب أفضل للمتعلم، وقد أشادت الدراسات إلى أنَّ التعليم باستخدام الحاسوب يمتاز بميزات عدة من أبرزها:

ــ توفير فرص كافية للمتعلم للعمل بسرعته، وقدراته الخاصة، ما يكسبه بعضاً من مزايا تفريد التعليم، وتزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية.

ــ التشويق والمرونة باستخدامه المكان والزمان والكيفية المناسبة للمتعلم.

ــ الإسهام بزيادة ثقة المتعلم بنفسه وتنمية المفاهيم الإيجابية للذات[48].

وقد وصلت تكنولوجيا التعليم إلى الموقع الذي يجعلها مرشّحة لأن تحدث تأثيراً واضحاً، وتغيرات ملموسة، ورُبَّمَا جذرية في العملية التعليمية، فقد وصلت الكتب الاليكترونية((كتب الكمبيوتر)) إلى مرحلة متقدمة، وسوف يؤدي ارتفاع نضج التلاميذ وثقافتهم إلى أن تكون كتبهم الدراسية على أقراص الكمبيوتر، تشتمل على عناصر ووسائل متعددة، فائقة، ذات تفاعلية متكاملة[49].

لذلك يجب أن يتم تعليم اللغة العربية وفق النظريات الحديثة، وبالاعتماد على المختبرات اللغوية التي تؤمن المحاكاة الصحيحة للغة وممارستها، سماعاً، ونطقاً، وتصحيح الأخطاء، وتساعد الدارسين على التحكّم في سير الدرس. إذ أنَّ الحاسوب يزود المتعلم بالمعلومات، ويسمح له بالاستجابة، ثم يعزز له مساره، وتوضح له النتيجة العامة لصحة استجابته، مِمّا يشكل تقويماً متكاملاً لعمل الطالب، ويزيد الحاسوب من فاعلية التعليم

، ويعلّم المتعلم كيف يتعلّم، وثمة ألعاب لغوية ترفيهية يتعلم التلميذ من خلالها ويستمتع بها، إذ يتعلم الحروف، والكلمات، والمقاطع الصوتية، والتمرينات البنيوية، والإعراب من خلاله، ومن وسائط التقنية المراكز السمعية والبصرية حيث يستخدم في المراسلة كتاب أساس يشجع على التعلم السمعي الشفهي، وبعض الأشرطة المسجّلة المصاحبة للكتاب، الهادفة إلى توضيح تفاصيل النطق، وسلامة القراءة والكتابة.

إنَّ استخدام التقنيات في تعليم اللغة العربية يعد الأساس لتطوير هذه اللغة، فإذا وازنا بين تعلّم اللغة العربية واللغة الانكليزية، نجد فجوة واسعة، تعود إلى أنَّ طالب اللغة العربية على سبيل المثال، تشده اللغة الانكليزية بمختبرها اللغوي وأشرطتها المسجلة والمصورة، وبلوحاتها التوضيحية الملونة، وتغريه ألعاب الفيديو والحاسوب، التي يمارسها بصورة شائعة ومسلية، بينما نجده عازفاً عن اللغة العربية التي تفتقر إلى هذه التقنيات، فما زال النحو والصرف يدرس بصورته القديمة، ولا بدّ من جديد يعيننا على إدخال التقنية في تدريس اللغة العربية، وتطوير طرائقها، فطالب العصر الحديث اليوم، يختلف عن طالب الأمس، فهو في محيط يكتشف أمامه كل شيء على الواقع، وفي بيئة يعايشها أكثر مِمّا يقرأ عنها، ولا ننسى دور التلفاز وبرامج القنوات الفضائية.

10ـ ولا بُدّ من وضع خطوات، وإجراءات تتطلبها عملية تحديث أساليب تعليم وتعلّم اللغة العربية ولاسيّما لغير الناطقين بها نوجزها فيما يأتي:

1ـ إعادة النظر في أهداف تدريس اللغة العربية .

2ـ إعداد مفردات اللغة في ضوء التكامل ومفهومه .

3ـ الكفايات الواجب توافرها لدى المعلّم .

4ـ الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة .

5ـ الإكثار من استخدام الوسائط التعليمية المناسبة ، ولاسيّما التقنية منها .

وأخيراً ، فإنّ الأمة التي لا تحافظ على لغتها تفرط في هويتها، وتضيع ماضيها، وتخسر مستقبلها، فعلينا أن نعمل جاهدين من أجل المحافظة على هذه اللغة عزيزة قوية، نصد عنها كيد الأعداء، وهجمات المتربصين، وسهام الحاقدين .

النتائج والتوصيات

أمّا النتائج التي توصل إليها البحث فيمكن ذكرها على النحو الآتي :

1ـ تعد اللغة العربية من الثوابت الأساسية للأمة العربية، فهي رمز هويتها، وأداة إبداعاتها الفنية، ومَعْلَم من معالم النتاج الفكري والأدبي، كما أنَّها وسيلة من وسائل التواصل بين الأفراد.

2ـ إنَّ اللغة العربية ولا شكَّ تمتلك من الخصائص والمميزات التي تجعلها قادرة على مسايرة العصر ومواكبة عالم التكنولوجيا والتطور الحاصل جرّاء الثورة المعلوماتية والانفتاح على شبكات الانترنيت ووسائل الاتصال الحديث .

3ـ إنَّ اللغة العربية مرنة تحمل في بنيتها بذور النماء والتطور والتجديد بما فيها من نحت واشتقاق وتصريف ، فهي لغة حية قادرة على استيعاب مستجدات الحياة والتعبير عنها.

4ـ إنَّ مستقبل اللغة العربية مرتبط بمستقبل ناطقيها.

5ـ إنَّ من دلائل ضعف اللغة العربية وجود كثير من الأخطاء اللغوية على المستويات الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والإملائية حتى بين المتخصصين في دراستها، ويعود ذلك، لضعف المناهج التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية .

6ـ يناط بالحكومات والقائمين على المؤسسات التعليمية والتربوية والوسائل الإعلامية أهمية المشاركة في مواجهة الآثار والتحديات التي تواجهها اللغة العربية، مِمّا يعين على تجاوز هذه المرحلة، وترسيخ قابلية اللغة العربية في الوقوف بأوجه التحديات.

التوصيات

1ـ الإكثار من مراكز تحفيظ القرآن الكريم في الدول العربية لينشأ الجيل على حب العربية والترنم بها .

2ـ الاهتمام باللغة العربية وإصدار القوانين للمحافظة عليها .

3ـ الاستفادة من وسائل الإعلام في نشر الفصحى بين الناس .

4ـ اعتماد التقنية الحديثة والمتطورة في تعليم اللغة العربية ونشرها عبر المواقع الاليكترونية .

5ـ دعم اتحاد الكُتّاب والمجامع والجامعات مادياً ومعنوياً في نشر اللغة العربية وإصدار الدوريات والنشرات الخاصة بالعربية .

المصادر

1ـ أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها(التبشير ـ الاستشراق ـ الاستعمار): عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، ط 6 ، دار القلم ، دمشق ـ سوريا ، 1410هـ ـ 1990م .

2ـ الأساليب الحديثة لتدريس العربية : د. سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمـان ـ الأردن ، 1999 م.

3ـ الاستشراق والتربية : هاني محمد يونس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان . الأردن ، 1424هـ ـ 2003م.

4ـ تحديات اللغة العربي ومشكلاتها في عصر العولمة: د. مهين حاجي زادة ، ود. شهريار نيازي، بحث منشور في شبكة المعلومات الدولية.

5ـ تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرون: إبراهيم عبد الوكيل الفار، سلسلة تربويات الحاسوب، دار الفكر العربي، القاهرة ـ مصر ، 2004م.

6ـ التربية وثقافة التكنولوجيا: أحمد علي مدكور، القاهرة ـ مصر.

7ـ تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية: حورية مالكي، وزارة التربية والتعليم، الدوحة ـ قطر www.moe-edu.aa

8ـ طرائق تدريس اللغة العربية: السيد محمود، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، 1988 م.

9ـ عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم: د. عبد الكريم خليفة، مجمع اللغة العربية، دمشق ـ سوريا ، 2003 م .

10ـ العامية والفصحى: عزة دروزة، مقال ضمن قضايا وحوارات النهضة العربية (28) ، المنشورة في كتاب (الفصحى والعامية) ، تحرير وتقديم : محمد كامل الخطيب ، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، 2004م .

11ـ الغزو الثقافي للبلاد الإسلامية (ماضيه وحاضره): منصور عبد العزيز الخريجي، ط 2 ، دار الصميعي ، الرياض ، 1420هـ .

12ـ قضايا ومشكلات لغوية: أحمد عبد الغفور عطار، دار تهامة ، جدة ، السعودية ، 1402هـ ـ 1982م .

13ـ كيف تستخدم اللغة العربية الألفاظ وأصلها العربي: أحمد بك عيسى ، مقال ضمن قضايا وحوارات النهضة العربية (28) المنشورة في كتاب (الفصحى والعامية) تحرير وتقديم : محمد كامل الخطيب ، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، (2004م) .

14ـ اللغة العربية بين حماتها وخصومها: أنور جندي ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ـ مصر .

15ـ اللغة العربية رابطة الشعوب الإسلامية : محمد بن سعيد العرفي، مقال مقدم ضمن قضايا وحوارات النهضة العربية (27) المنشورة في كتاب (اللغة العربية: آراء ومناقشات)، تحرير وتقديم: محمد كامل الخطيب، دمشق، منشورات وزارة الثقافة (2004م) .

16ـ اللغة العربية لغة الإسلام: يحيى بن عبد الله العليمي ، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، ع 88 ،(محرم 1421هـ ـ مايو 2000م) .

17ـ اللغة العربية والإبداع الفكري والعلمي في العصر الحديث: عبد الكريم خليفة، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، ع88 (محرم 1421هـ ـ مايو 2000م) .
18ـ اللغة العربية والعولمة الثقافية: محمد عبد الحي، مجلة التعليم، المعهد التربوي الوطني بنواكشوط، العدد 34 ، لسنة 2003 م.
19ـ المدخل إلى الثقافة الإسلامية: محمد رشاد سالم ، ط 9 ، دار القلم، الكويت ، 1407هـ ـ 1987م.
20ـ المدخل إلى اللغة العربية: بدر الدين أبو صالح ، ط 2، دار الشرق العربي، سوريا ـ لبنان.
21ـ مزاحمة العامية للغة العربية الفصحى في المدارس الابتدائية بمحافظة القنفذة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية: يحيى بن عبد الله الزبيدي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية ، 1421هـ ـ 1422هـ .
22ـ نظرات في اللغة: محمد رضوان دار الحقيقة ، بنغازي ، 1396هـ ـ 1976م .
23ـ واقع العربية اليوم: محمد علي ، ومحمود إبراهيم ، منشور في موقع www.zahral.com

---

(1) الأنبياء / 107.
(2) ينظر: اللغة العربية رابطة الشعوب الإسلامية / 257 ـ 258.
(3) ينظر: المدخل إلى اللغة العربية / 17.
(4) ينظر: اللغة العربية لغة الإسلام / 237.
(5) الحجر / 9.
(6) ينظر: مزاحمة العامية للغة العربية الفصحى / 37 ـ 38.
(7) اللغة العربية والإبداع الفكري والعلمي في العصر الحديث / 24.
(8) ينظر: مزاحمة العامية للغة العربية الفصحى / 39.
(9) ينظر : التربية وثقافة التكنولوجيا / 182 .
(10) اللغة العربية بين حماتها وخصومها / 28 .
(11) المصدر نفسه والصفحة نفسها .
(12) طرائق تدريس اللغة العربية / 203 .
(13) اللغة العربية بين حماتها وخصومها / 28 .
(14) ينظر : عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم / 5 ـ 21 .

(15) ينظر: تحديات اللغة العربية ومشاكلها في عصر العولمة / 5.
(16) ينظر: الغزو الثقافي للأمة الإسلامية / 171 ـ 172.
(17) ينظر: أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها / 350.
(18) ينظر: المدخل إلى الثقافة الإسلامية / 44.
(19) أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها / 350 .
(20) الغزو الثقافي للأمة الإسلامية / 172 .
(21) المصدر نفسه والصفحة نفسها .
(22) أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها / 350 .

[23] ينظر : المصدر نفسه والصفحة نفسها .

[24] ينظر : الغزو الثقافي للبلاد الإسلامية / 173 ـ 175 .

[25] ينظر : أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها / 350 ـ 351 .

[26] اللغة العربية والعولمة الثقافية / 121 .

[27] ينظر: اللغة العربية والعولمة الثقافية / 121.

[28] ينظر: واقع العربية اليوم ، مقال منشور في www.zahral.com

[29] الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية / 107 ـ 109.

[30] كيف تستخدم اللغة العربية الألفاظ وأصلها العربي / 171.

[31] ينظر : قضايا ومشكلات لغوية / 44.

[32] الاستشراق والتربية / 127.

[33] المصدر نفسه / 128 .

[34] قضايا ومشكلات لغوية / 47 .

[35] الاستشراق والتربية / 112 .

[36] المصدر نفسه / 114 .

[37] المصدر نفسه / 126 ـ 127 .

[38] نظرات في اللغة / 116 .

[39] الاستشراق والتربية / 105 .

[40] المصدر نفسه / 105 ـ 107 .

[41] ينظر : العامية والفصحى / 107.

[42] قضايا ومشكلات لغوية / 56 ـ 57.

[43] الاستشراق والتربية / 110 ـ 111 .

[44] ينظر : قضايا ومشكلات لغوية / 57.

[45] ينظر :قضايا ومشكلات لغوية /75–77.

[46] الاستشراق والتربية / 131 ـ 134.

[47] ينظر: تحديات اللغة العربية ومشاكلها في عصر العولمة / 16.

[48] ينظر : تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية / مقال منشور في .www.moe-edu.aa

[49] ينظر : تربويات الحاسوب والعملية التعليمية / 310 ، 412 .